

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté des sciences de l'activité physique

Étude de la dynamique motivationnelle d'enseignants en éducation physique et à la santé au
primaire en période d'insertion professionnelle

Par
Andréanne Marquis

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'activité physique en vue de l'obtention du
grade de maître ès sciences (M. Sc.)
Maîtrise en sciences de l'activité physique

© Andréanne Marquis, décembre 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté des sciences de l'activité physique

Étude de la dynamique motivationnelle d'enseignants en éducation physique et à la santé au
primaire en période d'insertion professionnelle

Andréanne Marquis

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvie Beaudoin	Présidente du jury
Jean-François Desbiens	Directeur de recherche
François Vandercleyen	Évaluateur interne
Stéphane Martineau	Évaluateur externe

Mémoire, accepté le 1^{er} décembre 2017

SOMMAIRE

L'insertion professionnelle est une étape charnière et mouvementée de la carrière enseignante. Nous avons cherché, à l'aide des résultats obtenus par cette étude, à contribuer à l'avancement des connaissances sur l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants spécialistes en enseignement de l'éducation physique et à la santé du primaire (EPS).

Face à ce contexte, nos recherches ont été consacrées à l'étude de la dynamique motivationnelle des enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle pouvant les amener ou non à persévérer dans leur carrière. Nous avons choisi de nous intéresser spécifiquement à la situation d'enseignants en EPS du primaire parce peu d'études ont examiné la façon dont ces spécialistes vivent leur insertion et aussi de part différentes particularités qui constituent leur quotidien telles que : la tâche d'enseignement partagée dans plusieurs écoles, le grand nombre d'élèves auprès desquels ils interviennent et le temps restreint à passer à leur enseigner (Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte, 2014). L'étude s'est donc penchée sur la question générale et les objectifs de recherche suivants :

Question générale

- Par quoi la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire est-elle influencée au moment de leur insertion professionnelle?

Objectif 1

- Identifier, décrire et analyser les événements vécus par des enseignants débutants en EPS qui influencent leur dynamique motivationnelle.

Objectif 2

- Expliquer, à l'aide du modèle d'analyse de la motivation de Chouinard et al. (2007), comment les événements vécus en insertion professionnelle affectent la dynamique motivationnelle.

Pour nous permettre d'identifier et de mettre en lumière l'influence de certains facteurs influençant la dynamique motivationnelle, nous avons choisi une approche qualitative à caractère longitudinal établie sur une période déterminée de l'année scolaire pour les participants à notre étude, à savoir, des enseignants débutants en enseignement en EPS en situation d'insertion professionnelle. Nous avons retenu cette approche parce que nous souhaitons comprendre comment des enseignants débutants en EPS au primaire vivent leur insertion dans le métier qu'ils ont choisi d'exercer. Ce choix nous a donc amenés à réaliser une collecte de données non métriques à caractère qualitatif (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011), qui, dans le cas présent, considèrent les facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle.

La collecte des données a été effectuée auprès de trois enseignants débutants en EPS ayant entre trois mois et une année d'expérience en enseignement. Afin de nous assurer de recueillir un maximum d'informations quant aux facteurs influençant la dynamique motivationnelle, nous avons choisi d'utiliser les trois techniques suivantes : le questionnaire sociodémographique, l'entrevue semi-dirigée et le journal personnel. Finalement, nous avons utilisé le questionnaire sociodémographique pour présenter les participants, les données des entrevues semi-dirigées pour l'analyse des données et les données du journal personnel auront servi uniquement à titre de relance durant les entrevues.

À partir des résultats, nous avons été en mesure de relever l'influence importante de plusieurs facteurs externes tels que les acteurs, qui interagissent avec les enseignants débutants à ce moment de leur carrière. Ces acteurs sont particulièrement représentés par les collègues, les supérieurs et les élèves. Les caractéristiques de la fonction enseignante comme la tâche d'enseignement et des conditions d'enseignement sont aussi des facteurs externes auxquels nous nous sommes intéressés. Les catégories liées aux facteurs externes ont été plus productives au sens où elles ont généré davantage d'énoncés que celles des déterminants internes. Toutefois, il ne faut pas négliger l'influence de certains d'entre eux comme les

attentes de succès à travers le sentiment de compétence et la perception de contrôle, sans oublier les buts d'accomplissement par la maîtrise et les buts de performance.

Nous avons constaté des lacunes en ce qui concerne le leadership de la part des directions d'établissement en matière de soutien aux enseignants débutants. Notre étude a soulevé des pistes intéressantes quant à l'implication des collègues dans l'insertion professionnelle des débutants qui semble être une condition primordiale à la réussite de celle-ci. Cependant, les résultats de notre étude sont plutôt mitigés quant à la qualité et la quantité du soutien offert par les collègues aux débutants.

Nos résultats soulèvent enfin une piste de réflexion du côté des communications avec la commission scolaire qui semblent déficientes sur les plans de la disponibilité de l'information quant aux listes de priorité et des perspectives d'emploi pour les années subséquentes. Enfin, l'engagement des enseignants représente aussi une part intéressante de nos résultats. Les manifestations liées à l'engagement se rapportent surtout aux liens créés avec les collègues et à la réalisation de projet « hors classe ». Il semble que lorsque ces deux aspects de l'engagement sont vécus de manière positive, le niveau d'engagement des débutants augmente par rapport à leur vie professionnelle. Ces formes d'engagement, de nature positive ou plus négative auraient donc un impact sur la dynamique motivationnelle des débutants.

Dédié à ma famille,

Mathieu

Léanne

Charles

Marthe-Andrée

Maurice

REMERCIEMENTS

C'est animé d'une grande fierté que je présente enfin le résultat de sept années de travail et d'apprentissage. Cette aventure fut marquée d'un fort sentiment d'accomplissement et de quelques embûches.

Je tiens d'abord à remercier mes directeurs de recherche. Le Pr Robert Goyette et le Pr Jean-François Desbiens qui m'ont enseigné avec patience et professionnalisme pendant toute la durée de cette aventure. Ils ont su, de par leur passion et leur grande expérience dans le domaine de la recherche et de l'enseignement en éducation physique et à la santé, me guider dans la réalisation de cet important projet. Je remercie également le Pr François Vandercleyen qui a su éclairer mon travail avec un regard différent et très pertinent. J'adresse aussi mes remerciements au Pr Stéphane Martineau pour la lecture et l'évaluation du présent mémoire et à la Pre Sylvie Beaudoin pour la présidence du jury.

Ce projet est aussi celui de trois enseignants débutants en éducation physique et à la santé qui ont accepté de participer à cette étude. Sans leur participation et leurs précieux récits, ce projet n'aurait pu se réaliser.

Je m'en voudrais de passer sous silence les encouragements constants de plusieurs amis et collègues tels que Elizabeth Caza, Geneviève Blanchette, Mylène Caya, Valérie Lepage, Catherine Lepage, Romy Lauzon, Mariève Thériault, Véronique Turcotte et Christian Leclair.

Je souhaite également remercier mes parents pour leur appui inconditionnel. Votre soutien me permet de me réaliser depuis mon enfance. Grâce à vous, je suis en mesure d'aimer l'école depuis le préscolaire. Vous m'avez donné les outils pour persévérer et travailler avec acharnement dans chacun des projets que j'entreprends.

J'aimerais aussi remercier mes deux amours, Léanne et Charles qui se sont frayé un chemin dans notre vie durant ce projet. Ils m'ont permis de persévérer et de continuer d'y croire. Enfin, j'aimerais remercier la personne qui a joué plusieurs rôles importants dans la réussite de mon projet, mon amoureux, mon coéquipier de famille, mon oreille attentive, Mathieu. Un énorme merci à toi pour ta patience, ta tolérance, tes efforts soutenus et ton dévouement à notre équipe d'amoureux et de parents.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS.....	7
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE.....	19
1. UNE MISE EN CONTEXTE.....	19
2. UNE SITUATION PRÉOCCUPANTE.....	21
3. LES INTENTIONS DE L'ÉTUDE.....	27
4. LA CONTRIBUTION DE L'ÉTUDE.....	28
DEUXIÈME CHAPITRE – LA RECENSION DES ÉCRITS	29
1. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS	29
1.1 <i>Les enseignants débutants</i>	30
2. L'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	33
2.1 <i>L'accès à la carrière enseignante</i>	36
2.2 <i>L'intégration au métier d'enseignant</i>	37
2.3 <i>Les caractéristiques de la vie enseignante en éducation physique et à la santé au primaire</i>	39
3. LES ENJEUX DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE	42
3.1 <i>La persévérance professionnelle</i>	42
3.2 <i>Le décrochage professionnel</i>	46
TROISIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE.....	53
1. LES CONCEPTS DE MOTIVATION, DE DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE ET D'ENGAGEMENT	54
1.1 <i>La motivation</i>	54
1.2 <i>La motivation au travail</i>	55
1.3 <i>La dynamique motivationnelle</i>	55
1.4 <i>L'engagement professionnel</i>	56
2. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN CONTEXTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE	57
2.1 <i>Le modèle choisi</i>	57
2.2 <i>Le modèle de Chouinard et al. (2007) en lien avec le problème de l'étude</i>	61
QUATRIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	63
1. L'APPROCHE ET LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	63
2. L'ÉCHANTILLONNAGE ET LES PARTICIPANTS.....	64
2.1 <i>L'échantillonnage</i>	65
2.2 <i>Les participants</i>	65
3. LE CHOIX DU CONTEXTE.....	65
4. LA COLLECTE DE DONNÉES	67
4.1 <i>Le questionnaire sociodémographique</i>	69

4.2	<i>L'entrevue semi-dirigée</i>	69
4.3	<i>Le journal personnel</i>	71
5.	L'ORGANISATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES	72
6.	L'ANALYSE DES DONNÉES	73
6.1	<i>La nature des données</i>	73
6.2	<i>Le protocole de traitement des données</i>	74
7.	LES BIAIS DE L'ÉTUDE	79
7.1	<i>L'expérience professionnelle de l'étudiante-chercheuse</i>	80
7.2	<i>Le lien entre l'étudiante-chercheuse et les participants</i>	80
7.3	<i>Les besoins des participants en lien avec les expériences relatées durant l'étude</i>	81
8.	LES ASPECTS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE	82
CINQUIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS		83
1.	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	84
2.	LES RÉSULTATS	85
2.1	<i>Les déterminants externes</i>	86
2.2	<i>Les déterminants internes</i>	108
2.3	<i>Les manifestations</i>	128
3.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	130
SIXIÈME CHAPITRE – L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS		133
1.	L'ADAPTATION DU MODÈLE DE CHOUINARD ET AL. (2007)	133
2.	L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	134
3.	LES DÉTERMINANTS	135
3.1	<i>Les déterminants externes : les acteurs et les caractéristiques de la fonction enseignante</i>	135
3.2	<i>Les déterminants internes : les attentes de succès et les buts d'accomplissement</i>	146
3.3	<i>Les manifestations : l'engagement</i>	150
4.	LES LIMITES DE L'ÉTUDE	152
4.1	<i>Les participants</i>	153
4.2	<i>Les données</i>	154
4.3	<i>Le modèle</i>	155
5.	LA SYNTHÈSE DU CHAPITRE	155
CONCLUSION		157
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		163
ANNEXE A – QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE		176
ANNEXE B – LES GUIDES D'ENTRETIEN		179
ANNEXE C – CONSIGNES DU JOURNAL PERSONNEL		189

ANNEXE D – LIGNE DU TEMPS	192
ANNEXE E – GUIDE DES DÉFINITIONS	193

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Description des thèmes	85
Tableau 2 – Description des sous-thèmes des déterminants externes	86
Tableau 3 – Description des dimensions du sous-thème Influence des acteurs	88
Tableau 4 – Description des dimensions du sous-thème Caractéristiques de la fonction enseignante	96
Tableau 5 – Description des dimensions du sous-thème Antécédents à l’entrée en fonction.....	102
Tableau 6 – Description des sous-thèmes des déterminants internes	109
Tableau 7 – Description des dimensions du sous-thème Attentes de succès	110
Tableau 8 – Description des dimensions du sous-thème Buts d’accomplissement	116
Tableau 9 – Description des dimensions du sous-thème Valeur des tâches	123
Tableau 10 – Description du sous-thème Manifestations	128

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – <i>Modèle de l'engagement scolaire</i>	58
---	----

INTRODUCTION

La documentation consultée sur le sujet de l'enseignement et de la vie professionnelle des enseignants explique que la réalité des débuts s'est transformée de façon remarquable (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Tardif et Lessard, 1999). Ces transformations sont arrivées avec l'avènement des différentes réformes scolaires au Québec et d'importants débats entourant la mobilité du personnel enseignant des années 1970 (Tardif et Lessard, 1999).

Les ajustements de la dernière décennie ont engendré la disparition d'une période probatoire (1994), qui, sur le plan théorique, se voulait une mesure d'insertion professionnelle facilitatrice pour les nouveaux enseignants (Désilets, 2011). Sur le plan pratique, l'accompagnement sous-jacent à ce mécanisme devenait, dans plusieurs cas, beaucoup plus une mesure d'évaluation que de soutien professionnel.

Un ajout important de moments de stage étalés tout au long de la formation a été substitué à cette période probatoire. Cette formule ajoutait une quatrième année à la formation initiale (Désilet, 2011; Després-Poirier 1999). Ce choix professionnel devait se caractériser par un apport aux futurs enseignants afin de leur assurer un accompagnement formel, qui certifierait leur aisance à assumer pleinement la prise en charge du mandat qui leur est confié, c'est-à-dire « d'enseigner au quotidien à des enfants dans un contexte de scolarisation obligatoire » (Desbiens et Spallanzani, 2013).

Bien que l'ajout de stages en formation initiale ait fait ses preuves, il n'en demeure pas moins que la réalité entre l'enseignement en stage et celui au moment de l'insertion professionnelle diffère de par l'aspect « contrôlé », dû à la présence de l'enseignant associé. La documentation abondante concernant l'insertion professionnelle des enseignants débutants démontre que la réalité des débuts est parsemée d'importantes embûches à la réussite de cette étape importante, telles que le sentiment de surcharge de travail, la

préparation insuffisante, l'aspect précaire et instable de l'emploi et la maîtrise pratique du travail (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

De ce fait, des chercheurs s'intéressant particulièrement à la réalité des enseignants en EPS indiquent que les premiers moments de la vie professionnelle dans ce domaine diffèrent, à certains points de vue, de ceux des autres collègues enseignants (titulaires au primaire et spécialistes en classe au secondaire) (Grenier et al., 2014). Ces différences sont attribuées aux contextes particuliers des enseignants en EPS, tels que « la tâche d'enseignement partagée dans plusieurs écoles, le grand nombre d'élèves sous leur responsabilité et le temps restreint à passer à enseigner à ceux-ci » (*Ibid*).

Nos recherches nous ont permis de constater que peu de documentation sur le déroulement de l'insertion professionnelle des enseignants débutants en EPS au primaire est disponible à ce jour. Comme la période d'insertion professionnelle est grandement documentée chez les enseignants généralistes et que les recherches incluent tous les questionnements qu'elle engendre, nous sommes préoccupés par le manque d'information relatif à cette importante étape chez les enseignants débutants en EPS au primaire. Nos recherches sont surtout dirigées vers les événements qui influencent la motivation au travail de ces jeunes enseignants durant cette période précise. Afin de bien circonscrire ce contexte particulier, nous avons divisé le mémoire en six chapitres.

Tout d'abord, le premier chapitre présente la problématique exposant, en premier lieu, une mise en contexte du problème de l'étude; en deuxième lieu, une description éclairée de la situation préoccupante que représente la phase d'insertion professionnelle a été écrite et, en dernier lieu pour ce chapitre, les intentions et les contributions de l'étude sont présentées. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits en lien avec notre sujet de recherche. Ce chapitre expose donc les différents sujets se rattachant à notre étude, tels que le concept de la dynamique motivationnelle des enseignants débutants ainsi que les étapes, les enjeux et le concept de l'insertion professionnelle.

Pour le troisième chapitre, il s'agit de la présentation du cadre théorique, à l'intérieur duquel nous faisons l'explication du modèle que nous avons retenu aux fins de notre étude, soit celui de Chouinard, Karsenti et Roy (2007). Ensuite, le quatrième chapitre énonce la démarche méthodologique en présentant le contexte de réalisation de l'étude et les sujets de celle-ci. Il décrit aussi les outils nécessaires à la collecte de données et précise la démarche employée pour l'analyse des résultats et l'atteinte des objectifs de l'étude. Ce chapitre se termine avec une présentation des biais et des considérations éthiques et déontologiques de cette étude.

Le cinquième chapitre, dévoile les résultats de notre étude. Ceux-ci sont présentés dans différentes subdivisions, basées sur les sous-thèmes et les dimensions de chacun des grands thèmes de l'étude. Le sixième chapitre amène, quant à lui, le lecteur vers l'interprétation et la discussion des résultats. Ce chapitre propose des explications au sujet des différents résultats ressortis de notre étude et établit des liens avec la documentation consultée et le cadre théorique.

PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE

1. UNE MISE EN CONTEXTE

Le recrutement d’enseignants qui possèdent une formation de qualité et qui vont persévérer dans la carrière sont des préoccupations partagées par plusieurs pays membres de l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2002). Le Québec n’est pas en reste dans ce domaine, car il constate que, dans divers secteurs, certains indicateurs doivent être suivis de plus près (Conseil supérieur de l’éducation (CSE), 2004). Le manque d’attrait que la carrière enseignante peut présenter est souvent marqué par plusieurs facteurs (variables sociodémographiques, mouvements de personnel précaires, modification des statuts d’emplois, etc.), qui affectent de façon importante la qualité des services aux élèves et, à un niveau plus personnel, la persévérance professionnelle (CSE, 2004).

La proportion élevée d’enseignants qui décrochent de la pratique professionnelle durant les cinq premières années de pratique professionnelle ainsi que les difficultés et les défis liés à la période d’insertion professionnelle sont des éléments charnières de l’intérêt que nous portons envers ce sujet. La méconnaissance de la situation de l’insertion professionnelle vécue chez les enseignants spécialistes, particulièrement en éducation physique et à la santé au primaire, représente un autre facteur de grand intérêt en lien avec l’étude que nous avons réalisée.

À partir du début des années 1990, souhaitant prévenir une pénurie d’enseignants et étant conscient du vieillissement du corps enseignant, le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ)¹, en collaboration avec les syndicats d’enseignants et les universités, a mis en place un ensemble de mesures visant à prévenir les besoins en effectifs.

¹ À l’époque nommé « MEQ », ce ministère est plutôt nommé « ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur » ou « MEES » en 2017.

Au niveau des employeurs que sont les établissements scolaires des réseaux privé et public, diverses formes d'aménagements, par exemple, l'établissement des critères de reconnaissance de capacités, ont été mises en place pour s'assurer que suffisamment d'enseignants pourraient combler les besoins des milieux scolaires et pour assurer une forme de « plancher d'emploi », principe farouchement défendu par les organisations syndicales. C'est ainsi que la modulation de la tâche de l'enseignant a permis de favoriser la mobilité du personnel par le truchement de reconnaissances d'acquis basées sur l'expérience ou par l'établissement de conditions minimales de formation pour qu'une personne soit jugée apte à enseigner diverses disciplines scolaires hors de son champ d'expertise.

Tout en accentuant les efforts visant à réformer les programmes de formation des maîtres, les universités se sont vu, elles aussi, imposer par le MEQ d'importantes restrictions relativement à l'admission d'étudiants dans les programmes (CSE, 2004). Le ministère constatant la présence d'importants facteurs pouvant influencer l'attractivité de la carrière enseignante, cette mesure visait à atténuer cette difficulté en permettant aux futurs diplômés un meilleur accès au marché du travail dans leur domaine (Martel, Ouellette et Ratté, 2003). Cette décision a fait en sorte qu'en moins d'une décennie, la vaste majorité des diplômés en enseignement (87 %) a obtenu un emploi dans son domaine dans l'année suivant la diplomation (*Ibid*).

Malgré toutes ces mesures, nous remarquons que le problème de l'insertion professionnelle dans l'enseignement demeure préoccupant, compte tenu d'un pourcentage de décrochage avoisinant les 25 % chez les enseignants débutants, durant les sept premières années de leur pratique professionnelle (Karsenti, 2015). Les enseignants doivent traverser deux moments clés durant leur insertion : survivre jusqu'à l'embauche et survivre après l'embauche (CSE, 2004). Les difficultés liées à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants font donc ressurgir des conséquences déplorables pour ces jeunes travailleurs. Le CSE fait le point, dans son avis au ministre de l'Éducation en 2004, sur les trois principales conséquences d'une insertion professionnelle difficile : l'iniquité dans les tâches, l'incidence

négative sur la qualité des services éducatifs et, finalement, la dévalorisation de la profession enseignante, qui mènent parfois au décrochage.

En plus des éléments mis en lumière par le CSE (2004), plusieurs études ont démontré de différentes façons que des facteurs intrinsèques (vocationnels, professionnels et altruistes) et des facteurs extrinsèques (matériels et pécuniaires) influencent grandement cette dynamique motivationnelle des débutants (Barnabé, 1991; Mukamurera, 2011).

Cette situation mérite donc d'être examinée attentivement. C'est ce que cette étude se propose de faire en s'intéressant à la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire. Par quoi et comment sont-ils motivés au travail et, à l'opposé, quels sont les facteurs et les situations qui les démotivent et qui pourraient même les mener à l'abandon?

2. UNE SITUATION PRÉOCCUPANTE

Au moment d'amorcer leur carrière, les enseignants disent être rapidement confrontés à plusieurs exigences qui bouleversent de façon importante leurs représentations de la profession. Mukamurera (2011) explique qu'en dépit des réformes successives de la formation des enseignants, le choc de la réalité par rapport à certains aspects du travail est encore constaté à divers degrés chez nombre d'enseignants débutants. Cependant, Mukamurera (2014) précise, à l'aide d'un processus actualisé du développement professionnel, que celui-ci débiterait par la phase de formation initiale (l'étudiant développe ses connaissances et ses compétences de base pour atteindre un seuil d'entrée en carrière), pour se poursuivre avec la phase d'insertion professionnelle (elle constitue une expérience de survie à la maîtrise progressive d'une pratique professionnelle) et se terminer par la phase de formation continue (l'enseignant maître de sa pratique devient un enseignant expert, capable de contribuer socialement au progrès de son école et de sa profession). Ces différentes phases amènent certains déséquilibres, qui accentuent d'importants inconforts au point où ces nouveaux venus expriment un sentiment d'incompétence élevé, affectant ainsi leur quête d'accomplissement personnel (Gervais, 1999).

Que ce soit sur le plan d'une préparation inadéquate à la réalité de l'enseignement, des difficultés relationnelles que les enseignants débutants disent rencontrer avec leurs clientèles, des modes de gestion de l'indiscipline ou de l'impact des réactions des élèves face aux situations d'apprentissages qu'ils leur proposent, de l'instabilité de la tâche ou de la diversité des clientèles, il semble que la surcharge de travail et le manque de temps soient des sources d'inconforts prépondérants chez les novices en enseignement (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Riel, 1999).

À leur sortie de l'université, les enseignants devraient pourtant être en mesure de faire preuve d'une certaine autonomie professionnelle et aussi posséder des compétences pédagogiques de base (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). De ce fait, les directions d'établissement attendent des enseignants qu'ils soient en mesure de gérer leur classe et l'enseignement de leur matière, qu'ils établissent des relations productives avec les élèves et leurs collègues et, finalement, qu'ils soient en mesure de travailler en équipe (Martineau et Presseau, 2003).

Considérant la complexité de la tâche devant laquelle l'enseignant débutant est placé, celui-ci réalise que sa formation universitaire ne l'a peut-être pas préparé adéquatement à faire face à toutes ces exigences, ce qui le place devant un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003). Ce sentiment est nourri, entre autres choses, par une faible capacité à contrôler ou à exécuter l'ensemble de la tâche professionnelle (Martineau, Gauthier et Desbiens, 2000).

Des études américaines rapportent des faits intéressants en ce qui a trait à la situation de l'insertion professionnelle aux États-Unis. D'abord, elles rapportent que le taux moyen de décrochage chez les enseignants ayant cinq années ou moins d'expérience s'élève à tout près de 46 % (Ingersoll, 2002). De leur côté, Johnson, Berg, et Donaldson (2005) indiquent que l'âge des enseignants est un élément influençant grandement le départ de ceux-ci de la pratique professionnelle : les enseignants très jeunes sont ceux qui tendent le plus à quitter prématurément.

Au Québec, la situation est un peu différente. D'abord, les données concernant le décrochage chez les enseignants sont peu nombreuses. La raison est simple : qui dit décrochage, dit que les enseignants ayant décroché sont moins facilement accessibles pour les chercheurs, puisqu'ils ne travaillent plus dans le domaine (Collin et Karsenti, 2008). La situation n'apparaît pas moins préoccupante.

Une étude menée en 2006 auprès de 191 enseignants des commissions scolaires des Fleuves-et-des-Lacs et de Kamouraska-Rivière-du-Loup démontre que 84,2 % des enseignants interrogés se sont sentis submergés par l'ampleur de la tâche qu'on leur a confiée lors de leur première année d'enseignement et que 62,3 % ont pensé abandonner la profession durant cette même année (Ouellet, 2007).

À cet effet, un document en provenance de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2008) indique que des statistiques, maintenant cachées par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS)², démontrent que le niveau d'abandon de la profession est l'un des plus élevés de la fonction publique québécoise, soit deux à trois fois supérieur à la moyenne (FSE, 2008). Il explique aussi que la même problématique commence à se faire sentir dans le domaine de la santé, du côté du personnel infirmier. Dans ce dernier cas, une structure de rétention du personnel a été mise en place. La différence avec le milieu de l'enseignement, c'est qu'aucun programme national ne vient encadrer la rétention du personnel enseignant (Ouellet, 2007). Il faut comprendre ici que, depuis 1994, après le retour du brevet permanent, donc l'abolition de la probation nécessaire pour qu'une personne accède à la profession, la responsabilité de l'insertion des enseignants débutants a été confiée aux commissions scolaires et que celles-ci l'administrent à leur façon, avec les moyens mis à leur disposition. Ces résultats sont éloquentes. Ils soulèvent d'importantes questions, qui touchent autant la formation initiale que les conditions d'insertion dans la profession.

² Nommé « MELS » en 2008, ce ministère est appelé « MEES » en 2017.

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), qui avait pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant, a soutenu, dans le cadre d'un avis sur l'insertion dans l'enseignement, que, depuis 1994, aucun document officiel n'a été publié à propos de la nature des actions qui devraient être entreprises par les commissions scolaires pour faciliter l'insertion des enseignants débutants. Cependant, nous savons que, depuis 2011-2012, l'insertion professionnelle fait partie intégrante des conventions collectives des enseignants et que le gouvernement encourage et soutient financièrement les commissions scolaires dans l'intégration, dans leur système de gestion de personnel, de dispositifs d'insertion professionnelle (Mukamurera, à paraître 2018).

Par exemple, en 2002, le COFPE rapportait que seulement 35 % des 55 commissions scolaires québécoises qu'il a consultées avaient mis en place un dispositif d'insertion ou avaient l'intention d'implanter un programme de soutien à l'insertion professionnelle (Boivin et Lamoureux, 2011). Ces divers programmes ont pour objectifs de prévenir le décrochage des débutants, d'augmenter leur efficacité, mais aussi d'installer chez eux un sentiment de compétence (*Ibid*). Il est désolant de noter qu'il y a peu d'initiatives de la part des employeurs et que celles mises en place ne rejoignent pas tous les enseignants qui en auraient besoin (*Ibid*).

Malgré toutes ces préoccupations, visant à assurer de meilleurs mécanismes de préparation au niveau de la formation initiale et de la prévention au moment de l'insertion professionnelle, le choc de la réalité déconstruit directement la représentation de la vie professionnelle quasi idyllique que les nouveaux diplômés peuvent se construire en cours de formation. Il serait certainement important de tenter de changer cette représentation idyllique, mais à quel niveau et à qui en revient la responsabilité? Bien que ce soit connu depuis toujours, l'amorce de la carrière enseignante est marquée par plusieurs défis qui exigent une capacité d'adaptation élevée. L'ampleur et la variété des exigences affectent rapidement et de façon importante l'image que les enseignants novices se font de la réalité (Gervais, Martineau, Mukamurera et Portelance, 2008, p. 2).

Malgré l'allongement d'une année de tous les programmes menant à l'enseignement par l'implantation du brevet d'enseignement à l'intérieur de la formation initiale en 1994 et d'importants efforts qui sont engagés par les différents programmes de formation à l'enseignement et qui visent à augmenter la fréquence et l'ampleur des occasions de contacts avec le milieu de la pratique professionnelle, le passage de la fin de la formation initiale à une pratique autonome demeure marqué par des défis importants affectant le sentiment de sécurité et de compétence des enseignants au moment où ils commencent leur carrière (Gervais, 1999).

Depuis les deux dernières décennies, d'importants efforts ont été consentis au sein des programmes de formation à l'enseignement pour mettre en place des stratégies d'apprentissage visant à développer les compétences professionnelles attendues. De sérieux débats ont toujours cours pour bien circonscrire un répertoire de compétences jugées actuelles et essentielles pour fonder un enseignement de qualité. Combiné à ces actions, l'ajout de stages réparti, tout au long de la formation, des expériences où l'étudiant assume des responsabilités progressives. Cela dit, ces stages ont pour principal objectif de réduire, chez les enseignants débutants, le sentiment d'incompétence professionnelle.

Malgré tous ces efforts, il appert que deux déplorables constats demeurent : les grandes aspirations à rendre la formation initiale ancrée dans une réalité professionnelle ne semblent toujours pas donner les résultats escomptés sur le plan de l'insertion professionnelle et tout porte à croire que les enseignants débutants se retrouvent démunis face à toute la nouveauté et la variété des exigences que pose le début de la carrière.

Gervais (1999) confirme, en effet, que les enseignants débutants considèrent que leur formation initiale les a peu préparés à la réalité du milieu, la qualifiant surtout de formation théorique et idéaliste. Au moment où ils s'immergent dans la pratique professionnelle, d'autres constats sont préoccupants. Bien qu'elle puisse prendre différentes formes (probation, phase d'apprenti ou internat), l'initiation à une pratique professionnelle

autonome représente un moment précaire pour les jeunes professionnels de l'enseignement (Nault, 1999).

De plus, il semble que, traditionnellement, cette étape représente pour les jeunes enseignants une occasion nouvelle de valider leurs capacités à passer d'une formation contrôlée à l'exercice autonome de leur profession (Martineau et Lacourse, 2011). L'insertion professionnelle suppose que, dans un délai assez court, ces nouveaux enseignants accéderont à un emploi qui leur permettra de mettre pleinement à l'épreuve leurs nouvelles compétences.

Au cours de cette même tournée, des enseignants ont rapporté, en grand nombre, que les différents stages réalisés durant la formation sont très pertinents, mais réalisés dans un environnement où les conditions sont très contrôlées, ce qui pourrait, entre autres, impliquer des lacunes au plan de la gestion de classe chez les enseignants débutants dans la première phase de leur insertion professionnelle (*Ibid*).

De façon générale, la deuxième phase d'insertion, que l'on nomme « la consolidation des acquis », se déroule sans trop de peine; les jeunes enseignants ont alors pris une vitesse de croisière et se sentent de plus en plus à l'aise dans leurs tâches professionnelles (*Ibid*). Adams (1982) et Franz (1983) cités par Nault (1993) estiment que cette deuxième phase se terminerait vers la troisième année d'enseignement. Par contre, pour la troisième phase que constitue celle de la socialisation, l'enquête de la FSE (2008) démontre qu'il s'agit, avec la première phase, de celle où les difficultés surgissent, parce que, à cause du contexte (changements d'école récurrents, contrats à temps partiel...), il s'avère très difficile pour les débutants d'accorder du temps à la socialisation (*Ibid*). Selon Hébrard (2004), cette troisième phase s'étendrait sur toute la durée de la carrière enseignante, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'enseignant quitte la profession (retraite, décrochage, etc.).

Les éléments mis en lumière précédemment permettent de constater combien pénible peut s'avérer être la période d'insertion professionnelle des enseignants débutants,

qui rencontrent alors plusieurs difficultés. Comme mentionné précédemment, dans près de 25 % des cas au Québec, les débutants peuvent abandonner la carrière (Karsenti, 2015). Par contre, Mukamurera (2011) présente certains déterminants qui font aussi de l'enseignement une profession attrayante. Elle cite des éléments de nature extrinsèque, par exemple, le salaire, et d'autres de nature intrinsèque, par exemple, l'amour de la profession. Ces déterminants permettent à certains de réaliser une vocation à titre de ressource auprès des jeunes, vocation qui influencerait positivement leur motivation au travail et inciterait les enseignants à poursuivre leur carrière dans ce domaine.

3. LES INTENTIONS DE L'ÉTUDE

Face à ce contexte, la présente étude a pour objectif de s'intéresser à la dynamique motivationnelle des enseignants débutants. Celle-ci peut les amener ou non à persévérer dans leur carrière. Nous avons choisi de nous intéresser spécifiquement à la situation d'enseignants en EPS au primaire parce que peu d'études ont examiné la façon dont ces spécialistes vivent leur insertion et, aussi, parce que des particularités se rattachent à l'exercice dans ce contexte d'enseignement (la tâche d'enseignement partagée dans plusieurs écoles, le grand nombre d'élèves auprès desquels ces spécialistes interviennent et le temps restreint à passer à leur enseigner (Grenier et al., 2014)). L'étude se penchera donc sur la question générale et les objectifs de recherche suivants :

Question générale

- Par quoi la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire est-elle influencée au moment de leur insertion professionnelle?

Objectif 1

- Identifier, décrire et analyser les événements vécus par les enseignants débutants, qui influencent leur dynamique motivationnelle.

Objectif 2

- Expliquer, à l'aide du modèle d'analyse de la motivation de Chouinard et al. (2007), comment les événements vécus en insertion professionnelle affectent la dynamique motivationnelle.

4. LA CONTRIBUTION DE L'ÉTUDE

Nous cherchons, à l'aide des données obtenues par cette étude, à contribuer à l'avancement des connaissances à propos de l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants spécialistes en enseignement de l'éducation physique et à la santé du primaire.

Sur le plan professionnel, nous croyons que les résultats obtenus pourraient permettre de donner un apport substantiel au point de vue de la connaissance de la situation en milieu de travail, sur le sujet de l'insertion professionnelle d'enseignants en EPS au primaire. De plus, cet apport pourrait permettre aux institutions d'enseignement d'établir un processus d'accompagnement pour ces enseignants.

Nous estimons aussi que notre étude pourrait avoir un impact particulier sur le plan de la formation initiale en établissant des pistes de solutions à intégrer en cours de formation, et plus particulièrement dans le cadre de la dernière année de formation, pour favoriser une meilleure transition entre le milieu universitaire et le marché du travail.

Enfin, nous souhaitons qu'au point de vue scientifique, notre recherche se démarque de par l'originalité du processus adopté pour sa réalisation, parce que nous avons interrogé les sujets à plusieurs moments durant l'année scolaire.

DEUXIÈME CHAPITRE – LA RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre vise à mettre en lumière, par la documentation disponible, les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des enseignants débutants au moment de leur insertion professionnelle. Nous posons notre regard sur les données concernant plus particulièrement des enseignants débutants en EPS au primaire, mais, comme peu de données sont disponibles pour cette catégorie précise d'enseignants, nous nous sommes permis de jeter un coup d'œil dans la documentation à propos des enseignants débutants de tous les domaines d'enseignement confondus.

Dans un premier temps, nous établirons ce qu'est la dynamique motivationnelle d'un enseignant débutant avec une description des caractéristiques de celle-ci. Dans un deuxième temps, le concept d'insertion professionnelle sera approfondi afin d'en faire ressortir les principales particularités. Dans un troisième temps, nous poursuivrons avec les caractéristiques entourant le contexte d'emploi des enseignants en éducation physique et à la santé au primaire. Dans un dernier temps, nous ferons le point sur les enjeux de l'insertion professionnelle : la persévérance et le décrochage professionnel.

1. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

La dynamique motivationnelle reflète, en fait, les éléments qui influencent la motivation chez un individu. Dans le cas de la présente étude, des enseignants débutants en enseignement de l'EPS au primaire sont les individus en question. Viau (1999) propose une définition que nous avons adaptée aux enseignants. Cette définition précise qu'il s'agit d'un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'enseignant a de lui-même et de son environnement et qui a pour conséquences de le faire s'engager à accomplir son travail d'enseignant et de persévérer dans son accomplissement. Tout comme Viau (1999), nous préconisons l'utilisation du terme « dynamique motivationnelle » plutôt que du terme

« motivation » pour souligner qu'elle varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes.

Dans les quelques lignes qui suivent, pour bien tracer les influences de la dynamique motivationnelle, nous décrivons certaines caractéristiques des enseignants débutants, qui clarifient le concept d'insertion professionnelle. Ensuite, nous nous attardons aux éléments qui marquent le moment de l'insertion professionnelle de l'enseignant et les effets qui en découlent, soit la persévérance et le décrochage professionnel.

1.1 Les enseignants débutants

Les enseignants débutants diffèrent entre eux tant par le parcours qui les a menés à la profession que par leurs capacités à s'adapter à ses exigences (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). La spécificité de leur identité se définit par un processus de développement professionnel (développement de carrière, évolution professionnelle et formation continue (Mukamurera, 2014; Mukamurera et Uwamariya, 2005)).

Lacourse et Moldoveanu (2011) ainsi que Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) expliquent que l'identité professionnelle est construite par une négociation entre les savoirs d'expérience de l'enseignant, ses différentes identités, qui sont créées par les origines dont il a hérité, et son appartenance à différents groupes sociaux et culturels. En d'autres termes, l'identité professionnelle ne peut être dissociée de l'identité que l'on pourrait qualifier de « globale » chez la personne. Ceci dit, comme dans la documentation que nous avons consultée, il doit être précisé qu'à travers son identification professionnelle, l'enseignant vit un développement professionnel influencé par plusieurs facteurs tels que ses expériences de vie antérieures, ses influences familiales et l'aisance financière de son milieu (*Ibid*). Comptons aussi parmi ces facteurs la situation géographique, les lieux et les maîtres de stages et, finalement, les perceptions relatives au passage de la formation initiale au marché du travail. Sénéchal (2010) explique comment le débutant doit mettre à profit, outre sa formation universitaire, plusieurs éléments de sa personnalité tels que ses talents, ses intuitions et sa

créativité. Il doit aussi gagner la confiance des élèves, assurer la discipline en classe, déployer une pédagogie souple et appropriée et porter un regard réfléchi sur les différents aspects de son action (*Ibid*). C'est de cette façon que son identité se forge en s'ajustant entre les préconceptions idéales qu'il avait du métier et ses conditions réelles de travail (Cattonar, 2008).

Ces nouveaux enseignants, que l'on qualifie aussi de « novices » ou de « débutants », traversent, selon certains auteurs, des étapes, des stades ou des phases de professionnalisation (Fuller, 1969; Hubermann, 1989; Nault, 1993; Wheeler, 1993). Parmi ces modèles, il ressort une tendance pour trois stades en particulier : d'abord, la survie, pour les enseignants débutants; ensuite, la pensée réflexive; et, enfin, l'idée que l'apprentissage de l'enseignement permet de se transformer (Lacourse et Moldoveanu, 2011).

Cette période, qualifiée d'« étape de survie », commence à partir du moment où le diplômé en enseignement entre en fonction et elle se termine quand celui-ci devient un enseignant compétent, à l'aise dans son rôle (Martineau et Corriveau, 2000; Mukamurera, 2005). Le CSE (2014) avance même que la longueur de cette période d'intégration socioprofessionnelle sera influencée par les conditions d'exercice, le soutien offert par le milieu et la capacité d'adaptation des enseignants. Selon les sources, cette période d'évolution professionnelle pourrait durer environ sept ans (Nault, 2003). Comme elle s'étend sur plusieurs années, il importe de souligner que, selon les différents modèles de développement professionnel, ces années sont chargées de transformations et d'accomplissement, qui se réalisent graduellement, sur plusieurs plans (Mukamurera, 2011; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Le développement professionnel pourrait donc être qualifié de « dynamique » et d'« interactif » (Gohier *et al.*, 2001).

Bien que Meek et Behets (1999) aient nuancé la théorie de Fuller (1969) en proposant que le développement professionnel suppose de passer par des stades de professionnalisation toujours dans le même ordre, et ce, particulièrement en lien avec les enseignants en EPS, il n'en demeure pas moins que plusieurs chercheurs s'accordent pour

dire que l'enseignant débutant passe par des stades de développement. Ces stades, selon les chercheurs, sont de durée instable, se concentrent sur différents aspects de l'enseignement et influencent le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Si ces différents stades mènent au développement de l'identité professionnelle du débutant, ils correspondent plus précisément à la posture (croyances, attitudes, valeurs, buts et aspirations (Gohier *et al.*, 2001)) à laquelle le nouvel enseignant adhère comme professionnel de l'enseignement (Lacourse et Moldoveanu, 2011). C'est donc durant cette période de construction identitaire que les contraintes du monde professionnel, les intérêts, les croyances et les valeurs entrent en conflit (Lacourse et Moldoveanu, 2011; Blanchard-Laville, 2003). De plus, il est nécessaire de préciser que les débuts dans l'enseignement jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant pour la suite de sa carrière (Raymond, 2001).

Dans le contexte de l'insertion professionnelle, qui représente une période ardue, et même parfois « pénible » pour les enseignants débutants, il est difficile de faire ressortir les succès que les jeunes enseignants vivent. Toutefois, l'accueil et le soutien des débutants demeurent des éléments d'influence primordiaux dans la période d'insertion professionnelle (CSE, 2014).

Un des éléments positifs que les jeunes enseignants ressortent de leur insertion dans l'enseignement est la gratification qu'ils reçoivent en retour de leur enseignement (Riel, 1999). Cette gratification provient surtout des élèves, mais parfois, aussi, des parents ou de collègues plus expérimentés, voire de la direction d'école (*Ibid*). Ceci peut démontrer qu'à l'heure actuelle, malgré le fait que les statistiques illustrent qu'un questionnement sur l'abandon professionnel est nécessaire, il est aussi primordial d'aller creuser du côté des facteurs qui invitent à la persévérance et, sans aucun doute, de tabler sur les éléments ressortis par les jeunes enseignants qui persévèrent dans le domaine. Par contre, cela soulève en retour un autre questionnement sur les conditions à rassembler pour réduire le pourcentage d'abandon professionnel en début de carrière.

Il va sans dire que les éléments difficiles prennent tout de même rapidement le pas sur les éléments positifs quand nous interrogeons les enseignants débutants. Nous pourrions donc nous demander s'il n'y aurait pas un déséquilibre entre les aspects positifs et les aspects négatifs reliés à la profession, durant la phase d'insertion professionnelle. Dans un bilan présenté en 2008, la FSE explique que les difficultés reliées à la profession enseignante en début de carrière sont multiples et accentuent la lourdeur de la tâche : la composition des groupes, le nombre d'élèves par classe, l'absence de contrat à long terme, l'attribution tardive des tâches, l'isolement, l'absence de mesures d'accueil, les changements d'école et de discipline fréquent sont des éléments qui rendent la période d'insertion professionnelle très pénible (Gingras et Mukamurera, 2008; Ndoreraho et Martineau 2006).

Les résultats de plusieurs études ont montré que les problèmes les plus fréquemment identifiés par les enseignants débutants concernaient l'indiscipline en classe, la motivation des élèves, la gestion des différences individuelles, l'évaluation des apprentissages et la relation avec les parents (Jeffrey et Sun, 2008; Kirsch, 2006; Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 et Nadot, 2003). De plus, le débutant doit se familiariser peu à peu avec son futur métier; il construit aussi son identité professionnelle, sans oublier qu'il consolide ses compétences dans un contexte réel de pratique, et ce, en toute autonomie (Karsenti et Collin, 2009). Pour toutes ces raisons, la motivation des jeunes enseignants est très sollicitée et parfois ébranlée, et leur insertion dans le milieu de l'enseignement en est grandement secouée.

2. L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Plusieurs termes tels que « processus », « période », « transition », « passage », ou « expérience de vie » sont utilisés par les auteurs pour définir l'insertion professionnelle (Martineau *et al.*, 2008). Dans ce mémoire, l'insertion professionnelle sera vue comme une expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution de la part du nouvel enseignant et qui se produit au début de l'engagement dans la profession (Lamarre, 2004).

Cette période de transition dure un certain temps et représente un processus dynamique et multidimensionnel, qui exige la transformation identitaire du nouvel enseignant (Jeffrey et Sun, 2008; Mukamurera, à paraître 2018). L'aspect particulier de cette étape de la vie des enseignants est que, contrairement à la majorité des professions établies, l'enseignant débutant doit accomplir les mêmes tâches que ses collègues plus expérimentés (Duchenes et Kane, 2010; Ouellet et Archambault, 2009; Sénéchal, 2010). L'enseignant novice se retrouvant en insertion professionnelle doit impérativement s'insérer dans la culture organisationnelle, obtenir une certaine reconnaissance sociale de la part de ses collègues et de sa direction d'école et acquérir un bon degré d'efficacité dans son travail (Gervais, 1999). Voici donc une perspective résumée de ce en quoi consiste cette étape d'insertion professionnelle.

D'abord, Jeffrey et Sun (2008) expliquent clairement que les enseignants qui commencent leur première année sur le marché du travail par des périodes de suppléance, comparativement à ceux qui la commencent avec un contrat de travail pour une période donnée, éprouvent davantage de difficultés dans leur relation avec les élèves. De plus, pour Gingras (2006), Mukamurera (2005) et Mukamurera et Martineau (2009), l'insertion professionnelle est caractérisée par la précarité (situation d'emploi instable, dont la pérennité n'est pas assurée) et des conditions de travail difficiles, ce qui la complexifie et va même jusqu'à la ralentir. Ceci dit, la qualité de l'insertion professionnelle vécue par les débutants est aussi influencée par plusieurs autres facteurs socio-éducatifs, par exemple, la formation universitaire reçue, les stages et la formation continue en cours d'emploi.

Certains autres facteurs sociaux sont aussi à prendre en considération dans cette étape cruciale pour le débutant, soit l'inclusion des élèves aux besoins particuliers ou de diverses ethnies en classe ordinaire, l'utilisation des nouvelles technologies et l'éclatement des familles. La maîtrise des impacts des facteurs sociaux sur le climat de classe par les débutants a un effet direct sur leur crédibilité auprès de leurs collègues et de leurs supérieurs (Martineau et Vallerand, 2007).

Afin de préciser l'idée que la période d'insertion professionnelle symbolise un processus multidimensionnel et dynamique, Mukamurera (à paraître 2018) présente un modèle représentant les dimensions d'influence sur la période d'insertion. Voyons donc, de façon plus spécifique, la signification de chacune des cinq dimensions et la façon dont elles sont à la fois liées et dotées d'une identité propre. Débutons avec la dimension d'intégration à l'emploi. Cette dimension représente en fait l'accès à l'emploi, le cheminement professionnel et les caractéristiques de l'emploi occupé (statut, durée avantages sociaux) (*Ibid*). La dimension de l'affectation spécifique, quant à elle, se rattache à la nature, aux composantes et à l'organisation de la tâche, à la correspondance entre la tâche d'enseignement et le champ de formation, à la stabilité de la tâche, au milieu d'exercice ainsi qu'à la charge de travail (*Ibid*).

De son côté, la dimension de socialisation organisationnelle fait référence à l'intégration de l'enseignant débutant dans le milieu, par exemple, son rapport avec les collègues, son adaptation aux politiques, à la culture organisationnelle et la reconnaissance par les autres (*Ibid*). En ce qui a trait à la dimension personnelle et psychologique, elle a trait aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion et à la croissance personnelle (*Ibid*). Enfin, la dimension de la professionnalité représenterait, quant à elle, l'apprentissage du rôle professionnel de la part du débutant, c'est-à-dire la maîtrise graduelle de son travail par l'acquisition de ses compétences professionnelles et l'apprentissage de l'efficacité (*Ibid*).

Finalement, l'explication de ce modèle se termine par ses dimensions objectives et subjectives. Les premières font référence aux influences externes telles que le type d'emploi, le cheminement professionnel, le nombre de matières enseignées, etc. Les deuxièmes, renvoient plutôt au vécu, à la satisfaction personnelle, à l'appréciation de la situation (d'insertion professionnelle) et du contexte dans lequel se déroule l'insertion des débutants (*Ibid*).

En conclusion, ce modèle permet de renforcer l'idée selon laquelle l'insertion professionnelle représente un processus à l'intérieur duquel il y a un éventail d'éléments d'influence et que tous sont en interaction.

2.1 L'accès à la carrière enseignante

Actuellement, au Québec, une personne désirant devenir une professionnelle de l'enseignement doit posséder un brevet d'enseignement. La voie principale pour y accéder est un baccalauréat en enseignement d'une durée de quatre ans (pour les enseignants au professionnel, il est possible d'acquérir le diplôme en enseignant). Un adulte désirant enseigner peut aussi réaliser une de deux formations jugées équivalentes (Désilets, 2011) :

- un baccalauréat disciplinaire avec maîtrise qualifiante;
- un diplôme d'enseignement obtenu à l'extérieur du Québec (assujetti à plusieurs considérations ministérielles).

Au terme d'une formation initiale complétée avec succès, le futur enseignant obtiendra son brevet d'enseignement et une autorisation d'enseigner, le tout émis par le MEES du Québec. Par la suite, le débutant doit déposer sa candidature auprès des établissements scolaires publics ou privés pour lesquels il souhaiterait travailler (*Ibid*). Dans le cas du secteur public, l'enseignant se doit de passer par la commission scolaire de la région convoitée et, dans le cas du privé, il s'adresse directement au service des ressources humaines dudit établissement (*Ibid*).

Par la suite, les établissements intéressés convoqueront les diplômés pour une entrevue de sélection. Après l'entrevue, les candidats retenus seront appelés par le service des ressources humaines et c'est à ce moment qu'on leur attribuera leur tâche : des périodes de suppléance occasionnelles, un contrat à la leçon, un contrat à temps partiel, un contrat à durée indéterminée, un contrat à durée déterminée ou un contrat régulier (*Ibid*).

Les conditions de travail des enseignants du secteur public et de ceux du secteur privé sont négociées à l'intérieur d'une convention collective entre le gouvernement du Québec et l'organisation syndicale du secteur (*Ibid*). Pour le secteur privé, lorsque la convention n'est pas négociée en même temps que celle du secteur public, elle est négociée à l'interne. Les différences sont dans les ententes dites « locales », pour lesquelles chaque organisation syndicale négocie avec sa commission scolaire ou l'établissement privé auquel elle est rattachée. Ces négociations locales concernent généralement le processus d'engagement et d'affectation (*Ibid*).

2.2 L'intégration au métier d'enseignant

Selon le type de contrat attribué à l'enseignant, les caractéristiques de l'emploi varieront quelque peu. Comme Mukamurera (2006) l'indique, plus le statut d'emploi est précaire, pires sont les conditions de travail. Les débutants vivent presque assurément la précarité, qui se caractérise particulièrement par les tâches résiduelles et les groupes difficiles (Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, 2006; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Une fois la période de précarité terminée, qui demeure d'une durée variable, les enseignants entrent dans une période plus agréable : dans certains cas, ils peuvent déterminer leur niveau d'enseignement ou, du moins, choisir parmi les contextes qui leur sont offerts ceux qui sauront mieux répondre à leurs aspirations.

Afin d'aider à l'intégration des nouveaux enseignants, certains milieux de travail offrent des ressources de soutien aux enseignants débutants (COFPE, 2002; Desmarais, Lamoureux, Brousseau Deschamps, Loslier et Nault, 2003; Gervais, 2004). Nous pourrions nous attendre à ce que les milieux scolaires accordent une place importante à l'intégration des jeunes enseignants, puisque la question de l'insertion professionnelle difficile est un sujet d'actualité dans le monde de l'enseignement depuis plusieurs années. Néanmoins, les directions d'école ainsi que les collègues plus expérimentés reconnaissent offrir peu de soutien aux novices (Martineau et Presseau, 2003).

Cet aspect est préoccupant. D'une part, depuis 1995, il est de la responsabilité des commissions scolaires de prendre en charge l'insertion professionnelle des débutants. D'autre part, les collègues et les directions d'école sont contraints par la Loi sur l'instruction publique (LIP) de « collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (art.22, 6.1 et art. 13, 96.21) (Sénéchal, 2010, Spallanzani, Desbiens et Beaudoin, 2012). Mais, dans les faits, ce ne sont ni toutes les commissions scolaires qui ont mis de l'avant un programme d'insertion professionnelle ni tous les enseignants et toutes les directions d'école qui mettent la main à la pâte pour collaborer à l'insertion des enseignants débutants (Spallanzani et al., 2012).

Afin d'approfondir le sujet, Lamontagne, Arsenault et Marzouk (2008) se sont penchés sur la question des composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Cette étude a démontré que les programmes d'insertion ont pour objectif le développement professionnel des débutants et que, dans la majorité des cas, ces programmes consistent en un accompagnement de type mentorat. Dans l'étude menée par Sénéchal et son équipe en 2010, ceux-ci démontrent que, pour 59 % des sujets interrogés, la mesure d'accompagnement offerte se limite en une activité d'accueil ayant lieu en tout début d'année scolaire et consistant en :

Une activité encadrée au cours de laquelle les membres de la direction et de l'équipe-école sont présentés aux débutants. Un guide comprenant des informations sur les différentes ressources disponibles et la description des politiques de l'école peut également être remis. Cette activité peut prendre la forme d'une rencontre sociale (dîner, journée thématique ou d'information).

Cela signifie qu'aucune mesure d'accueil n'est proposée aux enseignants qui n'arrivent pas en début d'année scolaire (*Ibid*).

Comme il a été mentionné plus tôt dans le texte, les programmes d'insertion professionnelle (comprenant divers dispositifs d'insertion professionnelle) sont maintenant sous la responsabilité des commissions scolaires et des écoles privées. Certaines commissions scolaires, bien qu'elles soient peu à le faire, offrent, à leurs enseignants novices, des dispositifs d'insertion professionnelle. Ces dispositifs peuvent prendre la forme de dîner

ou de rencontre entre les débutants et la direction ou d'un jumelage plus ou moins formel avec un collègue du même champ d'enseignement. Ces divers dispositifs peuvent permettre d'améliorer la rétention des enseignants débutants, donc de diminuer le taux de décrochage en développant un sentiment de sécurité et en offrant une plus grande satisfaction professionnelle aux débutants (Spallanzani et al., 2012).

2.3 Les caractéristiques de la vie enseignante en éducation physique et à la santé au primaire

Il est d'abord important de souligner que peu d'information est disponible dans la documentation concernant le contexte de travail particulier des enseignants d'EPS, et encore moins lorsqu'il est spécifiquement question de ceux du primaire.

Néanmoins, quelques éléments sont disponibles à propos de la particularité du contexte des enseignants spécialistes, qui incluent les enseignants en EPS. Comme l'expliquent Tardif et Lessard (1999), le spécialiste au primaire prend la responsabilité du groupe à la place de l'enseignant titulaire pendant une période donnée. Quotidiennement, il enseigne donc à plusieurs groupes d'élèves et, dans la majorité des cas, à tous les groupes d'élèves de l'école. Parfois, il enseigne dans plus d'une école pendant une même année scolaire (Tardif et Lessard, 1999; Grenier et al., 2014). Mis à part ces distinctions par rapport à l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialiste est, de prime abord, un enseignant au même titre que les autres (Tardif et Lessard, 1999). Cette description présuppose donc qu'il ne bénéficie pas d'un statut fort auprès des autorités scolaires et de ses collègues.

De plus, Hand (2007), Siedentop (1994) et Spallanzani et al. (2012) expliquent que les enseignants débutants en EPS, en plus d'affronter les mêmes difficultés que les autres débutants, doivent se battre contre le manque de reconnaissance de leur matière, car ils sont souvent considérés comme des animateurs occupationnels. Ils se doivent donc de prouver à leurs collègues et à leurs supérieurs qu'ils ne font pas qu'animer et divertir les élèves, mais que ces derniers font bel et bien des apprentissages pertinents à leur développement personnel

et physique, programmés à l'intérieur du cours d'EPS, au même titre qu'ils en font en mathématique ou en français.

Une autre particularité se rattachant spécifiquement aux enseignants d'EPS au primaire a trait à l'isolement (Siedentop, 1994; Spallanzani et al., 2012). Cet isolement vient du fait que l'enseignant de cette spécialité au primaire est souvent le seul dans son école. Dans les rares cas où il y a plus d'un enseignant d'EPS, le deuxième enseigne souvent quand l'autre n'est pas là; donc, les possibilités de partager son expérience avec un collègue qui vit les mêmes situations sont moindres par comparaison aux titulaires de classe, qui ont davantage d'occasions de discuter. Par contre, dans certains cas, la possibilité de partager apparaît lorsque l'école instaure des périodes de co-enseignement chez les spécialistes en EPS.

Bien entendu, nous ne pouvons passer sous silence les spécificités liées à l'EPS en ce qui a trait au contexte d'intervention. Il va sans dire que la dynamique disciplinaire doit être adaptée à l'environnement mouvant (projections d'objets, collisions, courses rapides, etc.) qu'est le gymnase, qui représente un niveau de risque accru pour la sécurité de l'enseignant et des élèves. Les enseignants en EPS doivent aussi faire preuve d'une grande capacité d'adaptation face à l'utilisation d'une diversité de plateaux d'enseignement, c'est-à-dire que, d'une période à l'autre, ils peuvent se retrouver d'abord à la piscine, ensuite au gymnase et enfin sur le terrain de soccer extérieur.

Comme il a été mentionné plus haut, dans plusieurs cas, les enseignants en EPS doivent travailler dans plus d'une école. Dans certaines régions du Québec, cette situation peut aller jusqu'à trois écoles différentes pour un même enseignant (Grenier et al. 2014; Tardif et Lessard, 1999). Dans ce contexte, l'enseignant doit encore faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de beaucoup d'organisation. Le fait de changer d'école amène l'enseignant à négocier avec des supérieurs, des collègues, des règles et des milieux de vie différents. Cette réalité augmente la charge de planification de l'enseignant et requiert

souvent de celui-ci qu'il accomplisse des tâches reliées à son travail à l'extérieur de ses heures de travail.

Cet important travail de planification s'échelonne souvent sur six ou sept niveaux, puisque l'enseignant d'EPS au primaire enseigne la majorité du temps à tous les élèves de l'école, de la maternelle à la sixième année. Cette diversité sur le plan des clientèles rencontrées au cours d'une même semaine scolaire exige des enseignants en EPS qu'ils établissent une planification rigoureuse et progressive en fonction du programme de formation du MEES du Québec, de l'âge et du niveau de développement cognitif et moteur de leurs apprenants. Comme les enseignants novices ont peu d'expérience, ces tâches de planification ou d'évaluation de même que la mise en place de leur gestion de classe leur prennent énormément de temps, comparativement à leurs collègues expérimentés (Renaud, 2003).

En plus de la diversité sur le plan de l'âge des apprenants avec lesquels ils travaillent, les enseignants en EPS doivent composer avec les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Ils doivent différencier leur enseignement pour tous les élèves de façon à ce que chacun puisse s'accomplir à son plein potentiel à l'intérieur de leurs cours.

Afin de pallier les nombreuses difficultés auxquelles les enseignants débutants en EPS font face, Blankenship et Coleman (2009) expliquent que, pour que les enseignants novices en EPS estiment avoir les clés pour persévérer lors de leur première année de pratique, les conditions suivantes semblent très aidantes : obtenir le soutien de la direction d'école et de leurs collègues, ressentir du contrôle sur leur enseignement et exercer du co-enseignement avec un collègue qui provient du même programme de formation initiale et qui partage les mêmes valeurs.

3. LES ENJEUX DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

3.1 La persévérance professionnelle

Malgré une importante tendance au décrochage chez les enseignants débutants (Karsenti et al. 2015), certains persistent et persèverent dans le domaine. Il nous semble intéressant de chercher du côté des débutants qui persistent, pour mettre en évidence les raisons pour lesquelles ils le font.

Plusieurs chercheurs ont pu démontrer que les enseignants débutants qui persèverent le font particulièrement à cause de trois types de motivation intrinsèque (Berthelot, 1991; Hubermann, 1989; Mukamurera, 2011) : l'amour de la profession, le caractère enrichissant de la fonction et l'aisance dans le travail. Les chercheuses Barroso da Costa et Loye (2016) présentent des résultats d'autres recherches qui indiquent que les expériences émotionnelles en classe, la satisfaction à l'égard du contexte de travail et le sentiment de compétence sont des exemples de variables qui peuvent contribuer à la décision des enseignants de continuer ou d'abandonner leur carrière.

En ce sens, il est pertinent de préciser que, de façon générale, les motivations qui incitent les jeunes enseignants à poursuivre leur carrière sont plutôt d'ordre intrinsèque qu'extrinsèque, c'est-à-dire que ce sont des facteurs qui proviennent de leurs croyances ou de leur vécu personnel, par exemple, le goût de transmettre une passion, plutôt que des facteurs extérieurs comme la rémunération, pour n'en citer qu'un (Mukamurera, 2011).

Puisque nous analysons la persévérance professionnelle, il est intéressant de regarder du côté de l'étude de Berthelot (1991), dans laquelle celui-ci avance que l'élément qui favorise davantage la satisfaction professionnelle chez les enseignants est la relation avec les élèves. D'autres chercheurs (Blankship et Coleman, 2009; Shoval, Erlich et Fejgin, 2010; Spallanzani et al., 2012; Tardif et Lessard, 1999) ont démontré qu'une partie de la réussite

de l'insertion professionnelle des enseignants débutants en EPS pouvait être attribuable à une relation positive entre ceux-ci et les élèves.

Il semblerait donc qu'en plus des trois éléments mentionnés plus haut, la relation avec les élèves apparaît comme un aspect de motivation important aux yeux des nouveaux enseignants, quand celle-ci s'avère positive. Bien évidemment, s'ajoute à ces éléments de satisfaction le fait de maîtriser les tâches liées à l'exercice de la profession d'enseignant. L'autonomie professionnelle rend les débutants plus confiants, donc plus enclins à assumer les responsabilités liées à leur choix professionnel et motivés à l'exercice de leur profession (Blankship et Coleman, 2009; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Shoval et al., 2010).

Les conditions d'entrée sur le marché du travail pour les enseignants débutants sont variables. Pour l'un, il peut s'agir de suppléance occasionnelle (par période, par demi-journée ou par journée); pour l'autre, d'un contrat à la leçon; pour un autre, d'une entrée en contrat régulier. Ces conditions sont différentes sur le plan du niveau de précarité dudit emploi, mais aussi par rapport au lien établi avec les élèves et influencent grandement sa motivation au travail, donc son envers pour celui-ci (Mukamurera, 2011).

La suppléance est le lot de plusieurs débutants (Mukamurera, 1999); en ce sens, il est intéressant de regarder les statistiques qui concernent la durée de la période de précarité dans l'enseignement. À ce propos, Ouellet (2001, p.12) établit que :

L'âge moyen des personnes qui obtiennent un poste permanent (à temps plein) chaque année est autour de 34 ans, alors qu'il est à peu près de 32 ans pour ce qui est du personnel à temps partiel. Si l'on tient compte du fait qu'un étudiant obtient son baccalauréat en enseignement vers l'âge de 27 ans en moyenne, on constate que l'accès à la profession de l'enseignant ou de l'enseignante à temps plein ou à temps partiel s'étire sur cinq à sept années!

Cela nous amène à aborder le sujet de l'ambiance de la classe en situation de suppléance. Akkari et Heer (2003) (cités par Jeffrey et Sun, 2008) avancent que l'indiscipline chez les élèves est davantage présente en situation de suppléance; donc, la tâche

d'enseignement est beaucoup plus ardue pour un suppléant que pour un enseignant qui est connu des élèves. Étant donné l'importance que les débutants accordent à la relation qu'ils ont avec les élèves, il est possible qu'une relation tendue, en comparaison à une relation agréable, entraîne des réactions difficiles chez les jeunes enseignants.

Martineau (2006) se range plutôt du côté de la résilience en ce qui concerne les facteurs de persévérance. Pour ce chercheur, la résilience représenterait, pour les enseignants, « l'habileté à s'ajuster à différentes situations et à améliorer sa compétence personnelle face à l'adversité. Cette habileté influencerait le succès et la rétention des enseignants. » Il explique que l'enseignant qui fait preuve de résilience serait donc capable de limiter les effets du stress sur sa pratique et serait plus facilement en mesure de se relever des difficultés et des échecs qu'il rencontre inévitablement. De cette façon, il pourrait utiliser les ressources qui sont disponibles pour lui afin de gérer ses difficultés (Martineau, 2006). Finalement, un autre aspect qui soutient la persévérance professionnelle des débutants réside dans le fait que ces débutants se sentent accomplis et épanouis dans leur travail. Cette satisfaction personnelle à l'égard de leur travail leur donnerait le goût de persévérer davantage que ceux qui n'éprouvent pas ce sentiment de satisfaction (Jeffrey et Sun, 2008).

Autre fait intéressant, des chercheurs ont démontré que des facteurs liés à l'enseignant lui-même peuvent grandement influencer sa persévérance. Par exemple, comme le mentionnent Dubé, Kairouz et Jodoin (1997), plusieurs habiletés personnelles sont mises à l'épreuve chez les enseignants en situation d'insertion professionnelle. Ils se doivent d'être flexibles, de s'adapter à plusieurs situations, d'être des modèles de moralité, de faire face à un nombre considérable d'obstacles (pédagogiques et institutionnels) et, finalement, d'être assidus et enthousiastes face à leur travail.

Dans cette optique, selon le tempérament et les expériences de vie de l'enseignant débutant, celui-ci affrontera ces exigences avec un fort ou faible sentiment d'efficacité personnelle, ce qui nourrira sa motivation à poursuivre ou, au contraire, qui le poussera vers l'abandon, faute de capacité à remplir le mandat qui lui incombe (Jeffrey et Sun, 2008).

Ces enseignants qui décident de poursuivre sont, sans aucun doute, animés par une grande motivation au travail. Cette motivation provient, entre autres, d'un fort sentiment d'accomplissement, voire d'un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et d'un sentiment de compétence élevé. L'étude de Jeffrey et Sun (2008) tend à démontrer que les enseignants qui ont un sentiment d'accomplissement très élevé sont plus enclins à persévérer dans le domaine de l'enseignement. Dans le même ordre d'idées, Barroso da Costa et Loye (2016) expliquent que l'engagement professionnel affectif des enseignants influence grandement leur persévérance et leur degré de motivation à s'investir dans leur profession.

Afin de bien saisir les différences et les ressemblances entre ces trois concepts, nous avons retenu une comparaison des deux premiers, par Archambault et Chouinard (2009) et, pour le troisième, une définition de Guay, Roy, Renaud-Dubé et Litalien (2011). Pour Archambault et Chouinard (2009), le sentiment d'être compétent est un jugement lié à un domaine général d'activité tandis, que le SEP renvoie plutôt à une tâche ou une activité particulière. Pour le sentiment d'accomplissement, Guay, Roy, Renaud-Dubé et Litalien (2011) estiment, en lien avec la théorie d'Atkinson (1957), que l'accomplissement renvoie à la valeur accordée à la tâche et à la probabilité de réussite.

Même si nous considérons tous ces éléments d'influence (motivations intrinsèques, personnalité de l'enseignant et considérations extrinsèques), il n'en demeure pas moins que l'accompagnement des enseignants débutants a évoqué, dans plusieurs études, des éléments positifs liés la motivation de ceux-ci, donc à leur persévérance professionnelle (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011; Nault, 2008).

En ce sens, il nous semble primordial de rappeler que les programmes d'insertion professionnel incluant divers dispositifs de soutien aux enseignants débutants sont multiples et variés : le mentorat, les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle, les réseaux d'entraide professionnelle à distance, les mesures de formation ou les mesures d'accueil, pour ne nommer que ceux-là (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011). Ces dispositifs permettent, par leur intégration dans un programme de soutien, un

accompagnement plus efficace des enseignants débutants dans leur période d'insertion professionnelle (*Ibid*). Leur diversité permet un suivi chez un plus grand nombre de novices (*Ibid*).

La persévérance professionnelle dépendant, entre autres, d'un engagement affectif important, celui-ci étant influencé par des déterminants internes et externes positifs, nous pourrions penser qu'une dynamique motivationnelle positive pourrait aider à la persévérance professionnelle.

3.2 Le décrochage professionnel

Le décrochage professionnel dans le domaine de l'enseignement se définit comme un abandon de la profession. Dans le cas des enseignants débutants, il survient de façon prématurée, à l'intérieur des sept premières années de pratique (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; OCDE, 2005). Sénéchal et al. (2008) expliquent que le domaine de l'enseignement est particulièrement reconnu pour être une profession présentant de grands risques sur le plan du stress, des désordres émotionnels et de l'épuisement : une conjonction de ces facteurs pourrait potentiellement mener un débutant jusqu'au décrochage professionnel. Ce départ est souvent considéré volontaire chez les jeunes travailleurs. Par contre, Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) indiquent que ce départ n'est pas toujours volontaire. Pour certains, le malaise professionnel est à ce point intense qu'ils ne peuvent envisager d'autres options que de quitter la profession (*Ibid*). En effet, les enseignants débutants à qui on attribue une tâche trop lourde et qui ne sont pas soutenus pour relever ce défi se voient difficilement poursuivre leur carrière (Sénéchal, 2010).

Qui sont ces enseignants qui désertent la profession? Voilà une question intéressante. Selon des études menées auprès d'un corps enseignant débutant, mais aussi auprès de professionnels d'expérience, il est démontré que ce ne sont pas seulement les jeunes qui décrochent; des enseignants expérimentés prennent aussi la décision d'abandonner leur carrière (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; OCDE, 2005). Par contre, il est primordial

de préciser que, dans la majorité des cas, le décrochage concerne les débutants (Karsenti, 2017).

Dans l'étude menée en 2005 par Mukamurera, Bourque et Gingras, les chercheurs ont pu démontrer que, chez leurs sujets entrés dans la profession au cours des deux décennies couvrant des années 1980 jusqu'à la fin du siècle dernier, le taux de décrochage se trouvait autour de 14 %. Chez ceux entrés dans la profession entre 2000 et 2004, le pourcentage reste sensiblement le même, mais nous devons considérer que, dans cette tranche d'âge, les sujets n'ont qu'en moyenne trois ans d'expérience (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

De plus, la documentation consultée expose que le décrochage est davantage présent chez les enseignants du secondaire et dans l'enseignement spécialisé (Gervais, 2011). Par contre, il serait moindre chez les enseignants du primaire et ceux d'adaptation scolaire (Gervais, 2011; Martel, Ouellette et Ratté, 2003). Cet élément est somme toute très pertinent pour cette étude étant donné qu'elle portera de façon précise sur une spécialité, c'est-à-dire l'enseignement en EPS. Martel et al. (2003) estiment que les difficultés liées à la lourdeur de la tâche qui est confiée aux enseignants spécialistes débutants expliqueraient en partie pourquoi ils représentent le champ d'enseignement pour lequel le taux de persévérance est le moins élevé.

Une autre étude amène un élément de plus à la classification des enseignants décrocheurs. Il semblerait que, tout champ d'enseignement confondu, le fait d'être précaire en plus d'être débutant accentue le pourcentage de décrochage (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Voilà la raison pour laquelle nous avons évoqué plus tôt dans le texte que le décrochage était certainement attribuable à une conjonction de déterminants plutôt qu'à un seul. À la suite de cette réflexion, il serait possible de tracer un lien qui relie les déterminants internes et externes qui influencent la dynamique motivationnelle et l'engagement des débutants au décrochage professionnel, en ce sens que le décrochage est attribuable à une relation entre plusieurs déterminants, qui ont, un impact négatif sur la motivation et l'engagement au travail des débutants. Cela devrait interpeller les dirigeants des commissions

scolaires et des établissements d'enseignement privés, entre autres au point de vue du système d'attribution des tâches.

Après que nous avons identifié les candidats les plus susceptibles de se tourner vers le décrochage, il est intéressant de mettre en lumière les raisons qui les amènent à abandonner la profession. Il semblerait, comme il a été abordé un peu plus tôt, que ce soit donc une conjonction de plusieurs déterminants qui pousse les enseignants débutants vers le décrochage. La lourdeur de la tâche, l'affectation à des tâches hors de leur champ de compétence, les difficultés à se détacher du travail et le stress lié à l'hostilité de certains élèves, le manque de concertation et de collaboration avec les collègues et le manque de soutien de la direction sont quelques exemples de déterminants possibles (Jeffrey et Sun, 2008; Kirsch, 2006; Mukamurera et al., 2008; Nadot, 2003). Cependant, Kirsch (2006) et Karsenti et al. (2008) précisent que ces déterminants peuvent être regroupés en trois principales catégories : d'abord, ceux liés à la tâche enseignante (exigences de la tâche, temps demandé, contraintes administratives, conditions de travail, etc.); ensuite, ceux qui sont liés à la personne enseignante (caractéristiques émotionnelles et psychologiques, caractéristiques sociodémographiques, etc.); et, enfin, ceux qui sont liés à l'environnement social (relation avec les autres acteurs éducatifs et sociaux, public d'enseignement, etc.).

Il y a donc plusieurs éléments susceptibles d'influencer ce décrochage. Kirsch (2006) souligne que les motifs relevés par les enseignants ayant abandonné sont surtout liés au système d'affectation (gestion de l'attribution des tâches) et à l'insuffisance du soutien reçu (l'accompagnement par la direction et les collègues). Ces éléments ont une grande influence sur la santé morale et psychologique des débutants (Jeffrey et Sun, 2008). Ces malaises peuvent se rendre à un point tel que l'enseignant décide de mettre fin à sa carrière.

Pour clarifier davantage la situation, attardons-nous à l'entrée sur le marché du travail, ou plus précisément au système d'affectation des tâches que les débutants disent défavorable à leur égard. L'étude menée par Mukamurera en 2005 démontre que chez 82 %

des enseignants, les matières à enseigner se limitent à une ou deux (Mukamurera, 2011). De ce lot, la moitié considère qu'ils ont un ou deux cours exigeant une préparation différente.

De prime abord, rien de tout cela ne semble catastrophique. Par contre, lorsque la situation est davantage approfondie, il ressort que ce sont les enseignants avec cinq années et moins d'expérience qui représentent la proportion la plus élevée de ceux qui sont affectés à trois disciplines d'enseignement et plus (Mukamurera, 2005). Ces données font encore une fois ressortir les difficultés liées aux premières années de pratique professionnelle en enseignement.

Toujours sur le sujet de l'iniquité des tâches, le CSE (2004) partage l'avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), qui estime que les règles concernant l'affectation font en sorte que les tâches des nouveaux enseignants sont parfois injustes par rapport à celles de leurs collègues plus expérimentés, qui, souvent, se retrouvent avec les groupes les moins difficiles. Ces circonstances entourant les affectations des tâches ne sont pas sans effet sur la qualité des services éducatifs, comme l'explique le CSE (2004). De plus, l'organisme exprime des préoccupations concernant les difficultés d'insertion. Une tâche difficile pour un enseignant débutant signifie que celui-ci ne sera peut-être pas en mesure de consolider les compétences dont il a à peine amorcé le montage et le rodage durant sa formation initiale.

Les difficultés liées au système d'affectation des tâches amènent les débutants vers d'autres problèmes. Ces problèmes sont liés à la surcharge qualitative et quantitative de travail qu'ils doivent supporter (Mukamurera, 2011; Mukamurera et al., 2008). Au point de vue qualitatif, les enseignants débutants déplorent que les actions qui constituent le cœur de leur travail (s'occuper des élèves aux besoins particuliers, planifier les cours, préparer le matériel didactique, échanger avec les collègues et continuer de se perfectionner) ne puissent pas être mieux assumées au quotidien. Au point de vue quantitatif, ils évoquent que le principal facteur qui les empêcherait de le faire est le manque de temps.

Le dernier aspect serait l'un des principaux déterminants qui influencent la qualité de leurs interventions et leur sentiment d'efficacité (Mukamurera, 2011; Riel, 1999). Ils ont l'impression de vivre uniquement en fonction de leur travail et se disent opprimés par ces exigences. Ils se sentent obligés de sacrifier leur vie personnelle pour pallier ces difficultés et ainsi arriver à compléter toute la charge de travail qu'on leur attribue (Riel, 1999). Cette réalité en mène donc certains vers une remise en question de leur choix de carrière (Mukamurera, 2011).

Le constat est clair : les enseignants débutants vivent des difficultés lors de leur insertion professionnelle. Une question persiste : qu'en est-il des ressources et du soutien qu'ils utilisent (écrits scientifiques, données probantes ou formation universitaire) et du soutien que le milieu de travail leur propose pour contrer ces difficultés?

Martineau et Presseau (2003) expliquent que, pour remédier à leurs difficultés, les débutants ont peu recours à des écrits scientifiques ou se réfèrent rarement à leurs formateurs universitaires. Ils auraient tendance à favoriser une analyse plus personnelle des difficultés qu'ils rencontrent et s'appuieraient davantage sur les échanges qu'ils peuvent avoir avec leurs collègues immédiats (Martineau et Presseau, 2003).

De ce fait, à la suite de l'abolition de la période de probation, lors de l'entrée sur le marché du travail, au milieu des années 90, la responsabilité du soutien à l'insertion professionnelle a été transférée aux commissions scolaires. Plusieurs études, réalisées en partenariat entre des commissions scolaires et des universités, ont permis d'expérimenter des mesures intéressantes, mais, faute de budget, peu d'entre elles ont été mises en place (Boivin et Lamoureux, 2011; Gervais, 2002). Cela permettrait d'avancer une autre question : l'insertion professionnelle est-elle vraiment valorisée dans les milieux scolaires?

Ceci dit, malgré l'absence de soutien financier, des milieux professionnels ont mis en place différents dispositifs, et parfois même des programmes alliant plusieurs dispositifs, pour faciliter l'insertion des débutants. Ces dispositifs prennent des formes variées telles que

le mentorat, les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide à distance, les activités de formation et les activités d'accueil (Martineau, Portelance, Presseau et Vallerand, 2011). Ces mesures sont celles qui sont les plus fréquemment répertoriées à travers les différentes commissions scolaires du Québec. Par contre, d'autres mesures sont aussi occasionnellement mises en place, comme l'assistance par une personne-ressource, les rencontres de supervision pédagogique et diverses mesures administratives (affectation, organisation ou charge de travail).

Quand les débutants en enseignement cherchent à préciser la situation du soutien qui leur est offert, ils en ont une opinion mitigée, notamment à propos du soutien qu'ils reçoivent de la part de leurs collègues et de la direction d'école. La qualité ou l'intensité du soutien offert aux débutants en enseignement semblent être influencées par le milieu où les enseignants travaillent. En ce sens, certaines commissions scolaires ou écoles ont mis en place un programme d'insertion professionnelle et d'autres ne le font pas d'emblée (Gingras et Mukamurera, 2008; Riel, 1999). Les débutants estiment que ces lacunes du côté du soutien et de l'accompagnement les affectent particulièrement sur le plan de l'intégration socio-organisationnelle (Gingras et Mukamurera, 2008).

Le CSE (2004) offre une dernière conclusion intéressante concernant les difficultés d'insertion : elles se traduisent et par la dévalorisation et par le décrochage possible des jeunes enseignants. Plusieurs pays sont actuellement confrontés au problème du décrochage professionnel des enseignants dès les premières années de leur carrière (Mukamurera, 2011). Comme le mentionne l'avis du CSE (2004), les insatisfactions récurrentes auraient des impacts tellement percutants sur la motivation des débutants qu'ils se résigneraient à abandonner la carrière qu'ils ont choisie très tôt après leur entrée en fonction (Riel, 1999).

À ce moment, il est pertinent de rappeler que la formation initiale ne permet pas à l'enseignant débutant d'être totalement prêt à affronter toutes les exigences de la tâche d'enseignant dès son entrée dans la profession (CSE, 2014; Mukamurera, 2014). Par exemple, l'adaptation à de nouveaux lieux de travail d'une année à l'autre (quand ce n'est

pas en cours d'année), à des équipes-écoles multiples et variables, à l'intégration au sein de diverses cultures organisationnelles et, enfin, à l'ajustement à des groupes-classes hétérogènes force les débutants à qualifier l'insertion professionnelle de « période de survie » (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Dans cette optique, la situation actuelle, faisant que l'enseignant débutant ne bénéficie pas nécessairement de mesures d'intégration progressive lors de son entrée en service, peut générer chez ce dernier un vif sentiment d'incompétence professionnelle, susceptible d'affecter l'accomplissement efficace de sa tâche (Martineau et Presseau, 2003).

Notre étude s'intéresse aux facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle d'enseignants débutant en éducation physique et à la santé du primaire en contexte d'insertion professionnelle. De ce point de vue, la recension des écrits a couvert les principaux facteurs qui sont susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle des enseignants débutants, soit le début de la carrière en enseignement, le décrochage professionnel, la persévérance professionnelle, l'insertion professionnelle et le contexte de l'enseignement en éducation physique et à la santé au primaire.

La mise en évidence de ces éléments nous amène maintenant vers l'aspect théorique de la dynamique motivationnelle. Dans le prochain chapitre, le cadre théorique de la dynamique motivationnelle sera présenté à partir du modèle de Chouinard et al. (2007). Les parallèles entre les éléments soulevés ici et les composantes théoriques du modèle seront analysés afin d'en faire ressortir les similarités.

TROISIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE

À l'aide du modèle de Chouinard et al. (2007), cette étude s'est intéressée à l'identification des facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en éducation physique et à la santé (EPS) au primaire au moment de leur insertion professionnelle.

Plusieurs auteurs (Archambault et Chouinard, 2009; Deci et Ryan, 1991; Pintrich et Schunk, 1996; Viau, 1998; Weiner 1985, 2005) se sont penchés la motivation en contexte scolaire et ont démontré que celle-ci est un élément clé de l'apprentissage et de la réussite scolaire des élèves. Bien que cette recherche porte sur la motivation d'enseignants débutants, nous avons tout de même choisi de nous tourner vers le modèle de Chouinard et al. (2007) : il nous semblait assez complet en raison de son approche sociocognitive regroupant certains éléments d'autres théories de la motivation. Ici, il est important de préciser que notre choix s'explique parce qu'il porte sur le modèle avec un retour aux présupposés du cadre sociocognitif et aux rapports de déterminismes réciproques entre les comportements, les facteurs personnels de la personne et l'environnement (Bandura, 1986). Cette théorie montre bien que les individus ne sont pas guidés uniquement par des forces internes, ni formés ou contrôlés par des stimuli externes (*Ibid*). Au contraire, le fonctionnement humain est expliqué par un modèle de réciprocité triadique dans lequel le comportement, les facteurs cognitifs, des facteurs personnels et les événements environnementaux fonctionnent tous comme des déterminants en interaction les uns avec les autres (*Ibid*).

Nous l'abordons donc ici sous l'angle de la réalité perçue par des enseignants en début de carrière. Nous nous sommes permis d'ajuster les termes de l'environnement en fonction de l'enseignant plutôt qu'en considération de l'élève, comme c'est le cas dans le modèle original. Nous présentons le modèle de Chouinard et al. (2007) et montrons, par certains parallèles, que les conclusions peuvent aussi s'appliquer à la motivation d'enseignants en contexte d'insertion professionnelle.

Dans ce chapitre, nous expliquons d'abord les concepts de motivation et de dynamique motivationnelle. Nous nous attardons ensuite à préciser l'établissement de cette dynamique en lien avec les particularités des conditions de l'insertion professionnelle et l'engagement.

1. LES CONCEPTS DE MOTIVATION, DE DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE ET D'ENGAGEMENT

1.1 La motivation

Le concept de motivation peut être défini selon différentes perspectives et différentes approches. Morin (1996) explique qu'il existe trois grandes approches pour analyser la motivation. D'abord, les approches psychodynamiques sont soutenues par des idées concernant la détermination du comportement par les caractéristiques intrinsèques du sujet. Ensuite, les approches comportementales définissent la motivation à travers le comportement du sujet; celui-ci étant influencé essentiellement par les conditions associées à des expériences antérieures, il est donc nécessaire d'analyser les conditions qui structurent l'influence de l'environnement sur la personne pour comprendre les comportements qu'elle adopte. Finalement, dans le contexte de cette étude, la théorie qui est dessinée par une approche sociocognitive sera adoptée. Cette approche se centre sur les perceptions que le sujet a de lui-même et de son environnement.

La motivation est un construit hypothétique que l'on infère à partir de manifestations externes émises face aux exigences perçues des contextes avec lesquels la personne doit composer. Elle se manifeste sur le plan de l'intensité et de la direction (Archambault et Chouinard, 2009; Coquery, 1991; Vallerand et Thill, 1993) et est surtout influencée par une évaluation du rapport « coût-bénéfice » que la personne se fait des choix qui s'offrent à elle (Morin, 1996). Donc, d'un point de vue psychologique, la motivation est représentée par des forces qui engendrent des

comportements qui sont dirigés vers un objectif : ces forces permettent de conserver ou d'adapter ces comportements jusqu'à l'atteinte de l'objectif (*Ibid*).

1.2 La motivation au travail

Plusieurs auteurs du domaine de la psychologie des organisations ont défini le concept de la motivation au travail. Nous avons retenu la définition de Coquery (1991, p. 480), pour qui la motivation découle du comportement de l'individu ainsi que de ses actions selon une situation donnée. Il définit la motivation au travail de la façon suivante : « Processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement, ainsi que la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. »

De plus, la documentation que nous avons consultée nous a permis de voir que des chercheurs s'intéressant à la motivation au travail ont mis en lumière un certain nombre de caractéristiques relativement récurrentes chez les individus. Ces caractéristiques sont associées à un niveau plus élevé de motivation. Nous retrouvons, parmi celles-ci, des besoins de croissance et des valeurs de travail, des habiletés et des qualifications appropriées et, finalement, une tendance personnelle à agir de façon consciencieuse (Morin, 1996). Ces éléments se rapprochent grandement de ceux énoncés pour les enseignants dans la documentation que nous avons consultée. Mukamurera (2011) explique précisément que les résultats de son étude mettent en évidence que l'attachement à la profession, l'appréciation positive de celle-ci et le niveau d'expérience amènent les débutants à être motivés et à persévérer.

1.3 La dynamique motivationnelle

La dynamique motivationnelle postule que ce sont les perceptions des individus qui influenceront la direction, l'intensité et la persistance de leurs comportements (Archambault et Chouinard, 2009; Viau, 2009). Les besoins ne sont pas tous déterminés en nombre égal et

ne sont pas tous nommés de la même façon par les chercheurs, mais quelques-uns ressortent : sécurité, connexité (établir des relations chaleureuses avec les acteurs de son milieu de travail (Deci et al., 1991)), autonomie, estime de soi et signifiante (donner du sens à son vécu professionnel et pouvoir l'associer à des buts et à des intérêts personnels (Archambault et Chouinard, 2009)). La référence aux besoins prend tout son sens lorsque l'on comprend qu'ils ont une influence déterminante sur la motivation et l'engagement.

La dynamique motivationnelle est, pour ainsi dire, le résultat de la mise en commun de déterminants internes (sentiment de compétence, perception de contrôle, buts d'accomplissement, etc.) et externes (soutien des collègues et de la direction, conditions d'enseignement, etc.) des enseignants débutants. Cette mise en relation influence la motivation et l'engagement par l'intensité de la présence ou de l'importance que l'enseignant accorde à chacun de ces déterminants. De plus, la fréquence à laquelle l'enseignant est confronté à un déterminant plutôt qu'à un autre amène chacun à réagir d'une autre façon par rapport à son engagement.

1.4 L'engagement professionnel

Nous venons de présenter une vue d'ensemble de la motivation, incluant la motivation au travail et la dynamique motivationnelle. Nous nous pencherons maintenant sur le concept de l'engagement professionnel.

D'abord, il convient de distinguer les concepts de motivation et d'engagement. De Ketele (2013, p. 10) rapporte une analogie intéressante appartenant à la physique : « la motivation serait de l'ordre du potentiel (l'énergie en physique) et l'engagement de l'ordre du comportement (le travail en physique) ».

En lien avec cette analogie, il est pertinent de poursuivre en précisant que l'engagement professionnel se définirait plus spécifiquement comme suit :

L'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que

le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle (De Ketele, 2013, p. 11).

Pour compléter les explications concernant le concept de l'engagement professionnel, il nous semble intéressant de présenter la vision de Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005, p. 503), selon laquelle :

L'engagement au travail (professionnel) de l'individu est considéré comme l'aboutissement d'une force motivationnelle; la motivation précède l'engagement. Ils expliquent que, lorsque la motivation est à l'origine d'une action ou un comportement, l'engagement en est le résultat.

2. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN CONTEXTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

2.1 Le modèle choisi

Le modèle de Chouinard et al. (2007) explique la motivation par le niveau d'engagement des élèves selon une approche sociocognitive. L'approche sociocognitive de Bandura (1986) identifie l'enseignant comme un acteur social en situation de communication avec ses semblables et l'éducation comme un jeu de rôles ouvert (Mukamutara, 2011). Cela pourrait signifier, pour l'enseignant, qu'à travers sa tâche d'enseignement, sa motivation est influencée par l'interaction entre les déterminants qui lui sont propres et les déterminants liés à son environnement.

Cependant, lorsque nous présenterons la figure 1 (modèle théorique), il deviendra plus facile de constater qu'il devrait y avoir une flèche qui passe des déterminants internes à l'environnement pour illustrer la réciprocité d'une approche sociocognitive.

En lien avec le modèle, il est expliqué que l'engagement est en majeure partie influencé par les croyances, les attentes et les buts des individus (déterminants internes) (Archambault et Chouinard, 2009). De plus, ce modèle avance que les connaissances des

individus sont influencées par l'environnement dans lequel ils évoluent, principalement par leur environnement social (les déterminants externes) (*Ibid*).

Comme il a été mentionné, le modèle original concerne la motivation des élèves. Par contre, la couverture extensive de ce modèle est un des éléments qui en a justifié le choix pour les fins de notre étude concernant la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS. De plus, nous estimons qu'il nous a permis de jeter un regard assez complet sur la motivation, bien qu'il ait d'abord été conçu pour étudier la motivation des élèves. Nous souhaitons ajouter que le niveau de connaissance de l'étudiante-chercheuse au départ de sa démarche de recherche lui permettait difficilement d'aller vers un modèle plus complexe. Ce modèle était simple et bien expliqué; de plus, il était appliqué à une réalité que l'étudiante-chercheuse connaissait assez bien : cela lui a permis, dans le cadre d'un travail de maîtrise, de développer ses capacités d'analyse. La figure 1, qui suit, identifie les déterminants, décrit leurs relations et les manifestations qui en découlent (*Ibid*).

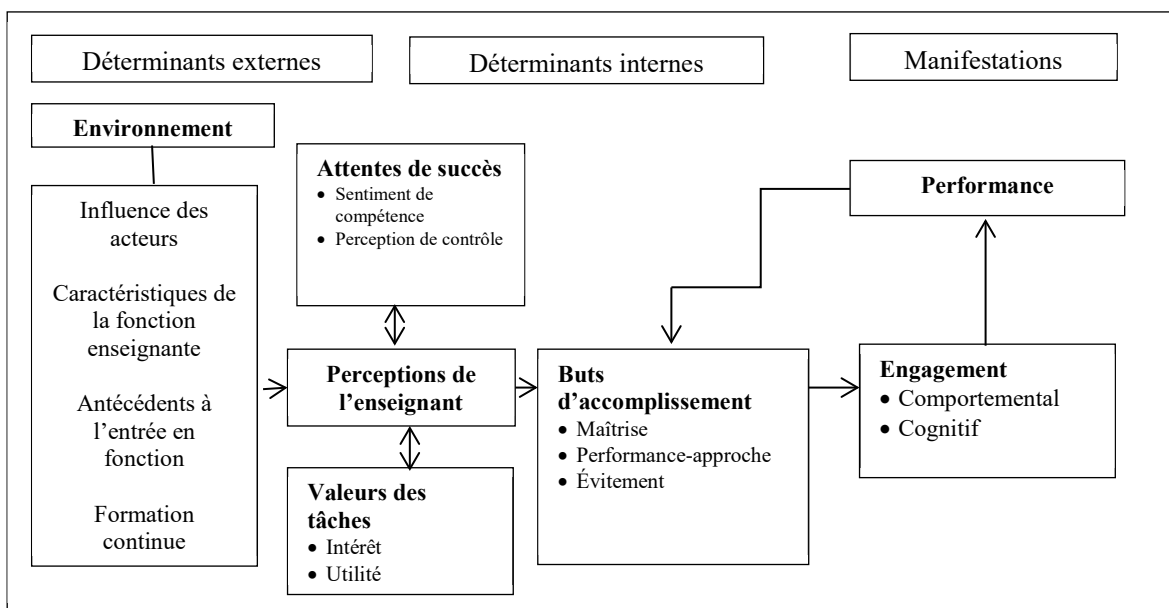


Figure 1 Modèle adapté de l'engagement scolaire

Source : Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Le modèle de l'engagement scolaire. In J. Archambault et R. Chouinard (2009) (dir.), *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.) (p.173). Montréal : Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1996).

2.1.1 Description de l'articulation des composantes du modèle

Le modèle est composé de trois thèmes principaux, soit les déterminants externes, les déterminants internes et les manifestations. Les déterminants externes sont représentés par l'environnement de l'individu. Dans le cas de la présente étude, l'individu étudié sont des enseignants débutants en EPS au primaire, et l'environnement est, quant à lui, constitué par les acteurs qui gravitent autour de l'enseignant (les collègues, les supérieurs, les élèves et les parents des élèves), la tâche et les conditions d'enseignement ainsi que la formation universitaire et les expériences de travail. Cette section du modèle est celle qui a été modifiée pour les fins de notre étude sur la dynamique motivationnelle d'enseignants, et non des élèves, comme c'est le cas pour le modèle original. La section concernant les déterminants internes et celle liée aux manifestations sont restées telles quelles.

Des chercheurs expliquent que, dans le cas de l'enseignant, les déterminants externes qui influencent sa motivation et son engagement semblent être majoritairement les suivants : le soutien de la direction et des collègues, la comparaison avec les pairs, les pratiques et le contexte de travail (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Mukamurera et al., 2008). C'est ce qui justifie les modifications que nous avons apportées au schéma du modèle à la figure 1, sous le thème *environnement*.

Par contre, tout comme le modèle de Chouinard et al. (2007), l'étude de Duchesne et Savoie-Zajc (2005) démontre que les déterminants internes jouent un rôle tout aussi important dans l'engagement au travail des enseignants, sinon plus important que les déterminants externes. Parmi les déterminants internes, nous retrouvons les attentes de succès, c'est-à-dire le sentiment de compétence et les perceptions de contrôle que l'enseignant a envers son travail. De plus, les déterminants internes incluent la valeur que l'enseignant attribue aux tâches qu'il doit accomplir, soit, de façon plus précise, l'intérêt et l'utilité qu'il leur confère.

Les buts d'accomplissement représentent également une partie importante des déterminants internes et se divisent en trois sous-déterminants, soit les buts de maîtrise, de performance-approche et d'évitement (Archambault et Chouinard, 2009). D'abord, les buts de maîtrise sont rattachés à l'acquisition de nouvelles habiletés, c'est-à-dire à la compréhension des contenus et à l'amélioration du niveau de compétence (*Ibid*). Les buts de performance-approche sont, quant à eux, associés au souhait de l'individu de se montrer capable de réussir les tâches qui lui sont confiées afin que ceux qui l'entourent conservent une bonne image de lui (*Ibid*). Finalement, les buts d'évitement sont liés au fait que l'individu a tendance à fournir un minimum d'effort pour les tâches demandées et, par le fait, même vise seulement à faire son travail, sans plus (*Ibid*).

Enfin, le dernier thème du modèle concerne les manifestations liées à la motivation. Ces manifestations sont représentées par l'engagement comportemental et cognitif de l'individu (*Ibid*). Le modèle présente donc que les déterminants externes et internes ont une influence directe sur le niveau d'engagement scolaire des élèves. Pour notre étude, nous tenterons de vérifier l'influence des déterminants internes et externes que nos participants auront identifiés sur leur engagement professionnel.

Le constat qu'il nous est possible d'établir après l'explication du modèle est que la nature positive ou négative des déterminants internes et externes et l'importance qui leur est accordée par l'enseignant apportent une influence directe sur l'engagement de celui-ci dans son travail. De plus, la nature positive ou négative de l'engagement au travail entraîne ou non l'enseignant à être motivé. En conséquence, le modèle nous permettra de constater, dans le cadre de notre étude, l'influence qui peut être exercée par les déterminants internes et externes sur la motivation et l'engagement au travail d'enseignants débutants en EPS au primaire.

2.2 Le modèle de Chouinard et al. (2007) en lien avec le problème de l'étude

Selon Chouinard et al. (2007), lorsque l'individu se sent compétent dans les tâches qu'il a à accomplir, il a tendance à adopter des buts de maîtrise plus élevés, c'est-à-dire que l'individu souhaite accomplir des tâches de niveau de difficulté plus élevé. Cela aurait un effet positif sur son engagement dans ses tâches (Archambault et Chouinard, 2009). Nous pourrions donc penser que plus l'enseignant débutant se sent compétent dans les tâches qui lui incombent, plus il a envie de relever des défis importants, donc de s'engager et de poursuivre sa carrière en enseignement. Par contre, comme la réalité des enseignants débutants le démontre, peu d'entre eux se sentent à l'aise dans les tâches qu'ils ont à accomplir, parce qu'ils manquent de formation, de soutien et d'appui, ce qui en amène plusieurs à remettre en question leur choix de carrière (Karsenti et al., 2015).

Dans leur modèle, Chouinard et al. (2007) expliquent que plus l'élève a une vision positive de sa capacité à apprendre et de la pertinence des apprentissages qu'il fait à l'école, plus il s'engagera activement dans sa réussite scolaire. Du même coup, il maîtrisera davantage son activité cognitive, ce qui lui permettra de persévérer devant les difficultés et l'entraînera à intensifier ses efforts vers la réussite (Archambault et Chouinard, 2009).

Dans le même ordre d'idées, dans le contexte du travail, il a été observé que la relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou l'organisation scolaire qui l'emploie détermine une partie de son niveau d'engagement pour celle-ci (Duchesne et Savoie-Zajc 2005). La recherche a aussi démontré que, pour être engagés dans leur travail, les enseignants doivent avoir une attitude positive envers celui-ci (*Ibid*). L'attitude influence donc directement leur comportement. Alors, l'engagement sur les plans comportemental et cognitif reflète une grande motivation chez l'enseignant (*Ibid*). Cette motivation conduit celui-ci à valoriser son travail et son identité professionnelle (*Ibid*).

À l'examen attentif du modèle, les liens suivants peuvent être mis en évidence rapidement. L'engagement influence la performance, et celle-ci modifie les perceptions que

l'enseignant a de lui-même. Ces perceptions sont à leur tour influencées par les déterminants internes et externes entourant la pratique professionnelle de l'enseignant. Tous ces éléments rassemblés permettent d'établir une relation entre l'engagement et le désengagement professionnel des enseignants. Le contexte (déterminants externes) et les perceptions de soi (déterminants internes) amènent l'enseignant à forger sa motivation pour son travail et, par le fait même, son engagement dans celui-ci (Archambault et Chouinard, 2009; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Robinson, Simourd et Porporino, 1992).

Ensuite, toujours en partant du modèle de Chouinard et al. (2007), il est possible d'identifier les manifestations de ces déterminants. L'explication des manifestations se fait par le niveau d'engagement des enseignants dans leur carrière; donc, les déterminants peuvent aussi bien influencer positivement que négativement la dynamique motivationnelle des enseignants débutants.

Enfin, le modèle de Chouinard et al. (2007) nous permet de mettre en évidence les types d'éléments internes et externes qui semblent influencer la motivation et l'engagement des enseignants débutants. Comme il a été mentionné plus haut, une certaine interaction est observable de par l'influence que semble avoir chacun des aspects du modèle sur les autres.

QUATRIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie qui a été retenue pour nous permettre de mieux comprendre la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au moment de leur insertion professionnelle. Plus spécifiquement, nous avons étudié ce phénomène sous l'angle des événements qui l'affectent en identifiant les plus influents et d'autres qui caractérisent ces enseignants dans leurs façons de composer avec les exigences de la pratique professionnelle autonome.

Les pages qui suivent présentent l'approche de recherche et les choix méthodologiques touchant la sélection des participants, la démarche, les stratégies et les techniques de collecte des données retenues. Les stratégies d'analyse des données et les mesures éthiques seront aussi décrites à l'intérieur de ce chapitre. Tous les noms (noms propres, noms d'établissements scolaires ou de villes, etc.) apparaissant dans le mémoire ont été remplacés par des pseudonymes, afin de préserver l'aspect éthique de notre étude.

1. L'APPROCHE ET LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'intention générale de l'étude est d'identifier et de mettre en lumière l'influence de certains événements sur la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire au moment de leur insertion professionnelle.

Pour ce faire, une approche qualitative à caractère longitudinal établie sur une période déterminée de l'année scolaire a été choisie pour permettre aux participants de nous livrer leur réalité. Nous avons principalement retenu cette approche parce que nous souhaitons comprendre comment des enseignants débutants en EPS au primaire vivent leur insertion dans le métier qu'ils ont choisi d'exercer. Ce choix nous a donc amenée à réaliser une collecte de données non métriques à caractère qualitatif (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011),

qui, dans le cas présent, considèrent les facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle.

Cette étude a, d'une part, un caractère descriptif puisqu'elle s'inscrit dans un courant d'études où les données sont issues des propos des participants. Comme l'expliquent Savoie-Zajc et Karsenti (2011), ce courant de recherche considère les données qui peuvent tantôt prendre la forme de comportements, d'illustration de situations ou, comme c'est le cas dans cette étude, d'énoncés ou de témoignages issus de situations vécues. Les participants ont donc décrit différents épisodes de leur quotidien d'enseignants débutants en EPS. Ces descriptions concernent les antécédents à leur entrée en fonction, le lien qu'ils entretiennent avec les personnes qui gravitent autour d'eux, les caractéristiques de leur fonction d'enseignants, les attentes de succès, la valeur des tâches, les buts d'accomplissement et la formation continue. D'autre part, notre étude se veut aussi interprétative parce qu'elle vise à faire émerger la signification donnée par les répondants aux événements et aux situations rencontrés et vécus parfois avec satisfaction parfois avec insatisfaction, dans le cadre de l'exercice de leur fonction d'enseignants débutants en EPS au primaire.

Les données sont issues de questionnaires sociodémographiques et d'entrevues. Les cas ont été étudiés dans un ensemble, et non cas par cas. En d'autres termes, nous avons étudié un échantillon composé de trois enseignants débutants en enseignement de l'EPS au primaire en période d'insertion professionnelle.

2. L'ÉCHANTILLONNAGE ET LES PARTICIPANTS

Cette section présente, en premier lieu, une description de la méthode d'échantillonnage et, en deuxième lieu, une description des participants.

2.1 L'échantillonnage

En ce qui concerne la méthode d'échantillonnage, nous avons retenu la méthode non probabiliste. Une approche mixte reposant sur l'utilisation de critères (choix raisonné), de réseaux (boule de neige) et du volontariat a été préconisée pour constituer notre groupe de participants (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons arrêté notre choix sur le choix raisonné parce que nous avons établi des critères précis, mentionnés précédemment, pour la sélection de nos participants et nous avons utilisé la deuxième méthode, celle de réseaux, afin d'élargir nos possibilités de recrutement, étant donné le peu de personnes s'étant portées volontaires. Par conséquent, certains participants se sont portés volontaires pour prendre part à notre étude; d'autres ont été approchés par nos participants parce qu'ils étaient en contact avec ceux-ci; et, finalement, certains ont été recrutés parce qu'ils répondaient de façon précise aux critères inventoriés pour les participants de notre étude.

2.2 Les participants

La première étape concernait la sélection des participants. La sélection s'est opérée en deux temps : d'abord, sur la base des réponses reçues à l'invitation qui leur a été acheminée et, ensuite, sur la base des critères précis que nous avons établis.

Ces critères ont été fixés afin de nous assurer que nos participants représentent de façon juste la population que nous souhaitons étudier. Donc, les participants ($n = 3$) devaient enseigner au sein d'écoles primaires différentes d'une même commission scolaire. Ils faisaient partie d'un bassin d'enseignants débutants en EPS au primaire ayant complété leur formation initiale en enseignement en EPS. Ces enseignants devaient occuper une tâche d'enseignement en EPS au primaire variant de 40 à 100 pour cent pour l'année scolaire 2013-2014 et posséder entre zéro et trois ans d'expérience en enseignement de l'EPS. Nous avons retenu ces critères pour la sélection des participants en raison des intentions de la recherche (étude de la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire), du

protocole entourant la recherche (collecte répétée) et de son contexte (étude de maîtrise non financée).

Nous prendrons donc le temps ici de préciser les caractéristiques que nous recherchons spécifiquement chez nos participants telles que le statut de débutant, la phase d'insertion professionnelle et le champ d'enseignement.

D'abord, être un enseignant débutant signifie, entre autres, de se retrouver en période de développement de l'identité professionnelle (Lacourse et Moldoveanu, 2011). C'est durant cette période de construction identitaire que les contraintes du monde professionnel, les intérêts, les croyances et les valeurs entrent en conflit (Blanchard-Laville, 2003; Lacourse et Moldoveanu, 2011).

Ensuite, les informations disponibles dans la documentation associent l'enseignant débutant à une période de la carrière appelée l'« insertion professionnelle ». Cette période critique serait d'une durée estimée entre cinq et sept ans (Baillauquès et Breuse, 1993) et représente, selon Mercure (2007), une période de transition professionnelle entre l'insertion en emploi et l'intégration professionnelle.

Puis, comme il a été décrit antérieurement dans la problématique, le contexte d'intervention qui caractérise cette étude se déroule dans le cadre habituel des responsabilités attitrées à un enseignant en EPS au primaire.

Enfin, il est pertinent de mentionner qu'aucune discrimination n'a été effectuée à l'égard du sexe des participants. Comme les volontaires souhaitant participer à notre étude sont tous des hommes, nous avons laissé de côté l'étude des éléments qui pourraient démontrer une disparité relative à la façon de vivre l'insertion professionnelle entre les hommes et les femmes.

Martin, Antoine et Pierre-Luc ont manifesté un intérêt pour participer à l'étude. Ce sont des hommes âgés entre 23 et 25 ans. Au moment où s'est réalisée la collecte de données, ces enseignants avaient entre trois mois et un an d'expérience en enseignement. Pour sa part, Martin occupait une tâche d'enseignement de 100 % en EPS au primaire, répartie entre deux écoles; pour Antoine et Pierre-Luc, il s'agissait respectivement d'une tâche de 60 et de 44 % en EPS au primaire – Antoine travaillait dans deux écoles et Pierre-Luc, dans une seule. Les deux effectuaient de la suppléance occasionnelle pour le reste de leurs disponibilités. Ils étaient tous titulaires d'un baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé.

Martin et Pierre-Luc étaient deux participants originaires de la ville où ils ont obtenu leur tâche, tandis qu'Antoine était originaire d'une autre ville. Il avait fait le choix d'emménager dans cette ville parce que les perspectives d'emploi en enseignement en EPS y étaient meilleures que dans sa région. Martin et Pierre-Luc connaissaient très bien le réseau de cette commission scolaire, pour y avoir été élèves, mais surtout pour y avoir réalisé leurs stages de formation initiale. Pour sa part, Antoine avait peu de contacts ou d'amis dans la région. Les contacts qu'il possédait étaient ses quelques collègues de la formation initiale qui travaillaient en enseignement en EPS, dont Pierre-Luc. Les trois participants avaient peu d'obligations familiales, uniquement leur conjointe. Martin et Antoine habitaient un appartement. Quant à Martin, il assumait seul les frais liés à son logement. Dans le cas d'Antoine, ces frais étaient partagés avec sa conjointe, tandis que Pierre-Luc habitait toujours chez ses parents.

3. LE CHOIX DU CONTEXTE

Nous avons choisi le contexte d'intervention qu'est l'enseignement de l'EPS au primaire pour sa particularité sur le plan des conditions d'enseignement. Outre le fait que les enseignants d'EPS au primaire enseignent souvent dans plus d'une école (parfois dans trois écoles différentes), il leur est habituel de rencontrer, sur de courtes périodes, plus d'une quinzaine de groupes différents par semaine, groupes dont les besoins sont variables (niveau

préscolaire, premier, deuxième et troisième cycle de classes ordinaires ou de classes spéciales composées d'élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation).

Les moments de rencontre avec les élèves peuvent varier considérablement en durée (exemple : 30, 60, 90 ou 180 minutes par semaine) et en fréquence (exemple : entre un ou deux cours par semaine ou quatre cours par cycle de dix jours). Nous avons donc jugé que, par toutes ces caractéristiques spécifiques et puisque le contexte des enseignants débutants en EPS au primaire était peu documenté, ceux-ci présenteraient une population riche en particularités par rapport à la dynamique motivationnelle en période d'insertion professionnelle.

4. LA COLLECTE DE DONNÉES

Le but de l'étude était d'identifier des événements qui influencent la dynamique motivationnelle : la collecte de données qui a été effectuée a permis d'identifier ces événements, d'en dégager les sources et de décrire les effets qu'ils génèrent sur la dynamique motivationnelle. Afin de nous assurer de recueillir un maximum d'informations à propos des événements influençant la dynamique motivationnelle, nous avons choisi d'utiliser les trois techniques suivantes : le questionnaire sociodémographique, l'entrevue semi-dirigée et le journal personnel.

D'abord, le questionnaire nous a permis de recueillir les informations sociodémographiques de nos participants, afin de répondre aux questions relatives à l'âge, au sexe, à l'expérience, à la scolarité ainsi qu'à la nature et au pourcentage de la tâche. Ensuite, les entrevues semi-dirigées nous ont permis d'entendre les récits de situations vécues par nos participants, qui semblaient influencer leur dynamique motivationnelle, et d'en ressortir les facteurs d'influence. Enfin, le journal personnel des participants avait pour objectif de les faire nous communiquer, avant chaque entrevue, les situations qui avaient, dans une période donnée (entre les entrevues), influencé positivement ou négativement leur

enseignement. Les prochaines lignes permettront d'expliquer en détail l'utilisation prévue de chacun des outils et ce à quoi tous ont servi en réalité.

4.1 Le questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire, composé de questions à réponses courtes, nous a permis de recueillir des informations factuelles (Fortin et Gagnon, 2016) afin de nous renseigner sur les participants relativement à leur âge, à leur niveau de scolarité atteint ainsi qu'aux autres types de diplômes obtenus; à la variété des expériences d'enseignement vécues depuis la diplomation en lien avec l'intervention en milieu scolaire, et plus spécifiquement en enseignement de l'EPS au primaire. L'annexe A présente le contenu du questionnaire sociodémographique que nous avons utilisé. Pour valider les questions retenues et les objets que l'instrument nous a permis de considérer au moment de l'analyse des données, nous avons eu recours à des experts du domaine (Laveault et Grégoire, 2002). De plus, nous avons effectué un prétest avec une volontaire.

Ce questionnaire nous a permis d'en apprendre davantage sur chacun des participants et ses différentes expériences. Afin de nous assurer que certains des éléments du questionnaire pouvaient être réinvestis, dès le début de la première entrevue, nous avons fait un bref retour sur les réponses que les participants avaient indiquées dans ce questionnaire.

4.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été retenue parmi les méthodes de collecte de données pour que nous puissions saisir l'expérience rapportée par les participants (Savoie-Zajc, 2009). Pour réaliser ce type de collecte de données, nous avons préparé des listes de questions à aborder, en lien avec la question et les objectifs de recherche que nous appellerons les « guides d'entrevue ». Ces guides ont permis à l'étudiante-chercheuse de donner une certaine direction à l'entrevue, sans toutefois brimer le participant dans l'expression de ses idées.

Afin que l'étudiante-chercheuse puisse acquérir une certaine expérience dans la conduite d'une entrevue semi-dirigée, une entrevue pilote a été réalisée avec une volontaire.

Nous avons réalisé quatre entrevues avec chacun des participants de l'étude sur une période de trois mois, s'échelonnant de décembre 2013 à mars 2014, pour un total de douze entrevues. Ces entrevues ont été d'une durée approximative variant de quarante-cinq à soixante minutes. Toutes les entrevues ont été enregistrées et retranscrites par la suite, pour faciliter l'analyse des propos relatés. De plus, les entrevues 2 et 3 ont servi à valider certaines analyses préalables, qui avaient été amorcées après l'entrevue 1. Par le fait même, ces analyses ont permis que les contenus des entrevues ne soient pas disparates, mais qu'ils s'inscrivent plutôt dans un continuum de recherche.

Dans l'entrevue 1, les participants ont été questionnés au sujet de leur entrée dans la profession enseignante et de leur motivation au travail. Pour les entrevues 2 et 3, nous avons utilisé le même guide d'entrevue et celui-ci était constitué de questions relatives à des événements marquants de nature positive ou négative, qui étaient survenus depuis l'entrevue 1. Finalement, pour l'entrevue 4, les questions ont également abordé les événements marquants qui avaient constitué le quotidien des participants depuis l'entrevue 3, mais nous sommes aussi revenues avec des questions sur leur motivation actuelle et avons terminé avec des questions concernant celle en lien avec le futur. L'annexe B présente le contenu des guides d'entrevue que nous avons utilisés.

Nous avons arrêté notre choix sur ce type d'entrevue, d'abord, en raison du faible niveau d'habileté de conduite d'entrevue de l'étudiante-chercheuse. Il était important qu'elle se sente en confiance lors de la réalisation des entrevues, en ce qui a trait à la présence de pistes de discussion et d'une certaine structure dans ce type d'entrevue. De plus, la présence du guide d'entrevue a permis de faire un essai avec une volontaire avant la tenue des entrevues avec les participants et de réajuster les questions.

Nous pouvons effectuer une comparaison avec, entre autres, l'entrevue non-dirigée et l'entrevue d'explicitation. Dans le premier cas, ce type de technique laisse plutôt le répondant s'exprimer librement à propos d'un ou plusieurs thèmes, et l'interviewer intervient peu (Fortin, 2010). Nous croyons que cette technique aurait été peu utile dans le cadre de cette étude en raison du faible niveau d'expérience de l'étudiante-chercheuse comme interviewer. Dans le deuxième cas, l'entrevue d'explicitation nécessite, selon la documentation consultée, une grande maîtrise de la technique pour qu'elle soit utilisée efficacement et procure les résultats escomptés (Vermesch, 2014). Donc, vu le contexte de notre étude (temps restreint et faible niveau d'expérience), ce choix ne représentait pas, selon nous, le meilleur outil pour notre étude.

4.3 Le journal personnel

Enfin, nous avons utilisé le journal personnel, se retrouvant dans la catégorie « matériel écrit » des diverses techniques de collecte de données (Savoie-Zajc, 2011). Notre intention était d'utiliser cette technique sous forme de textes écrits par les participants pour qu'ils décrivent des événements vécus au quotidien en lien avec le thème de l'étude. Après la présentation du séminaire de recherche, nous avons plutôt opté pour un enregistrement audio, qui améliorerait la convivialité de la méthode. Nous souhaitons que les participants soient encouragés à réaliser le journal; donc, nous nous devons de trouver une solution pratique et rapide, qui a été d'utiliser un enregistreur pour consigner les propos des participants. De plus, ce fonctionnement a permis que les participants transmettent facilement les enregistrements audios avant la tenue des entrevues plutôt que l'étudiante-chercheuse ait à se déplacer pour récupérer un journal écrit avant chaque entrevue.

Nous avons choisi cet outil en complément de l'entrevue pour nous assurer de retirer un maximum d'informations sur les événements vécus au quotidien par les participants. Un enregistreur a été fourni à chacun des participants pour qu'il y enregistre les événements marquants de ses journées de travail en lien avec le sujet de l'étude. Initialement, nous

désirions que les participants complètent le journal tous les jours, ou au minimum trois fois par semaine. Nous croyons que le journal a plutôt été complété une ou deux fois par semaine.

Il est impératif de préciser ici que nous souhaitons utiliser les données en provenance des journaux personnels comme données brutes, au même titre que les contenus des transcriptions d'entrevue. Toutefois, étant donné le faible taux de réussite associé à l'utilisation de cet instrument, nous avons plutôt utilisé les contenus des journaux pour relancer la discussion lors des entrevues subséquentes. Nous utilisons les événements relatés par les participants pour que ces derniers développent leur propos sur la variation de leur motivation dans le cadre de ces dites situations.

5. L'ORGANISATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Afin de bien saisir la façon dont s'est déroulée la collecte de données, nous avons illustré la ventilation dans le temps (annexe D) de chacune des actions concernant cette étape méthodologique. Chacune des entrevues a été réalisée dans l'école des participants. Ils procédaient personnellement à la réservation d'un local, fermé pour la durée de l'entrevue.

Comme nous avons choisi des enseignants qui étaient au tout début de leur période d'insertion professionnelle, nous avons trouvé pertinent de réaliser la collecte de nos données assez tôt dans l'année scolaire. Nous souhaitons privilégier le début de l'année scolaire parce qu'il s'agit d'une période très intense sur le plan de l'insertion professionnelle. D'abord, l'enseignant doit s'approprier son milieu de travail (supérieur immédiat, fonctionnement de l'école et collègues de travail) en très peu de temps, entre un et cinq jours, selon les cas.

Ensuite, il doit s'adapter les lieux physiques (plateaux de travail et matériel) et les antécédents de l'école (planification et activités réalisées dans ce milieu depuis des années). Il doit aussi mettre en place sa planification personnelle, établir ses règles de gestion de classe et démystifier tous les aspects administratifs en lien avec son travail (commande de matériel, rangement de matériel, confection de sa tâche, réservation de plateaux, etc.). Finalement, il

est nécessaire qu'il apprivoise les centaines d'élèves qu'il côtoiera durant toute l'année scolaire et avec lesquels il souhaite développer une relation de confiance. Tous ces éléments font du début d'année un moment particulièrement rempli de questionnements, et même de remises en question de la part des enseignants débutants, moment qui nous semblait donc tout indiqué pour réaliser notre étude.

Toutefois, en raison des difficultés liées au recrutement de participants, la collecte de données s'est plutôt déroulée entre la fin décembre 2013 et la mi-mars 2014. En annexe D, nous avons précisé la ventilation dans le temps des différentes étapes de la collecte de données.

6. L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons la nature des données recueillies, le protocole de traitement des données que nous avons choisi et incluant les différentes étapes de traitement et de validation suivies.

6.1 La nature des données

Les données devaient être issues a) des réponses au questionnaire sociodémographique de chacun des participants, b) des transcriptions d'entrevues menées, c) des enregistrements des journaux personnels. À la suite de la collecte de données et en raison de la façon dont ont été utilisés les enregistrements des journaux personnels, l'équipe de direction et l'étudiante-chercheuse ont plutôt décidé de n'utiliser que les retranscriptions des entrevues pour l'analyse des données. Les données provenant du questionnaire sociodémographique ont, pour leur part, été utilisées dans la présentation de l'échantillon.

6.2 Le protocole de traitement des données

Comme il a été mentionné plus tôt dans le texte, chaque participant a d'abord dû remplir un questionnaire sociodémographique; ensuite, il s'est prêté à quatre entrevues semi-dirigées; et il a, avant chaque entrevue, réalisé des enregistrements pour constituer un journal personnel.

Donc, les réponses au questionnaire ont été clarifiées avec les participants au cours de la première entrevue afin que nous en saisissons et en précisions toutes les subtilités. Ensuite, les entrevues ont été retranscrites mot à mot par une tierce personne, qui a été engagée par l'équipe de direction afin d'accélérer la réalisation de cette tâche. L'étudiante-chercheuse a procédé à une relecture des transcriptions pour clarifier certains passages inaudibles. Les transcriptions ont par la suite été analysées. Le contenu des journaux personnels devait servir de données complémentaires, qui permettraient d'apporter certaines nuances évoquées lors des entrevues. Finalement, comme il a été mentionné, le contenu des journaux personnels des participants a plutôt servi comme élément de relance lors des entrevues subséquentes et a donc fait partie intégrante de la transcription des entrevues.

Dans le contexte de la présente étude, nous avons identifié les facteurs d'influence que les participants évoquent non seulement au moment de la période concernée (à savoir, de décembre à mars), mais aussi, pour le participant qui en était à sa deuxième année de pratique professionnelle, au cours de son début de carrière.

Pour l'analyse de contenu, nous avons opté pour la stratégie de L'Écuyer (1990), qui nous a permis de faire ressortir les tendances générales se rapportant aux facteurs d'influence nommés par les participants. Voici les six étapes de réalisation de cette analyse :

- Étape 1 : Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;
- Étape 2 : Choix et définition des unités de classification;
- Étape 3 : Catégorisation et classification;
- Étape 4 : Quantification et traitement statistique;

Étape 5 : Description scientifique;

Étape 6 : Interprétation des résultats³.

Dans les lignes qui suivent, nous résumerons les étapes du modèle de L'Écuyer (1990) et nous expliquerons l'actualisation que nous en avons faite dans le cadre de notre étude.

6.2.1 Les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés

La première étape de cette démarche d'analyse a consisté en la réalisation d'une lecture préliminaire des énoncés. Trois objectifs étaient visés par cette étape. Le premier était de découper le matériel en énoncés plus restreints, possédant un sens complet en eux-mêmes. Le deuxième objectif était de définir le sens de ces énoncés avec soin et clarté. Finalement, le troisième objectif était de considérer les types d'unités (extraits), les critères de choix (événements) et les difficultés liées à la définition de ceux-ci (unité de sens-subjectivité).

En lien avec le contexte de l'étude, les premières lectures nous ont familiarisé avec la nature des données à traiter. Elles nous ont surtout permis de nous assurer qu'une harmonie était présente dans la rédaction des énoncés. Cela nous a permis de créer une certaine uniformité dans l'écriture pour limiter les risques de confusion par rapport au sens donné aux énoncés. Cette étape a été nécessaire pour rendre justice aux propos que nous ont généreusement partagés les participants.

6.2.2 Le choix et la définition des unités de classification

La deuxième étape du traitement des données consistait à organiser les données pour les regrouper sous un même thème. Il s'agissait donc, comme l'explique L'Écuyer (1990), de circonscrire les énoncés pour en saisir le sens propre. L'idée derrière cette étape était de

³ L'étape 6 ne sera pas considérée dans ce chapitre puisque le prochain chapitre y sera entièrement consacré.

nous assurer que chacun des énoncés avait été défini pour que nous puissions lui attribuer une seule signification.

Pour l'étude, l'établissement des définitions des unités de classification a été réalisé entre experts : l'étudiante-chercheuse l'a défriché et, ensuite, tout a été validé avec le directeur de recherche pour constituer un guide de définitions (annexe E). Par la suite, nous avons revu les définitions de tous les thèmes, des sous-thèmes et de toutes les dimensions, afin de préparer un premier exercice de fidélisation avec un expert interne (directeur de recherche), avant de le transmettre à deux experts (directeur adjoint et personne-ressource) pour une fidélisation à l'externe.

Cet exercice de fidélisation s'est avéré insatisfaisant. Nous avons donc revu à nouveau toutes les définitions et rassemblé quelques sous-thèmes afin de diminuer le risque de répétition et nous nous sommes assurée d'amoindrir les ressemblances. Par la suite, nous avons refait un exercice de fidélité chacun de notre côté (équipe de direction, personne ressource et étudiante-chercheuse), pour obtenir, une seconde fois, des résultats toujours aussi peu concluants.

Ces deux essais infructueux nous ont amenés à réaliser une rencontre, qui a eu pour principal objectif de valider en groupe la solidité des thèmes, des sous-thèmes, des dimensions et des définitions qui leur étaient associés. Après cette rencontre, l'étudiante-chercheuse a, pour une troisième fois, remanié la totalité du guide des définitions et fait réaliser une troisième et dernière fidélisation pour en arriver à une fidélité interanalyste de 77 %.

6.2.3 La catégorisation et la classification

Pour cette troisième étape, nous avons procédé à l'organisation des données pour les regrouper sous un même thème. Pour ce faire, nous avons choisi de nous appuyer sur le « modèle C », proposé par L'Écuyer (1990), qui se définit comme un modèle mixte dans

lequel certaines catégories sont déjà déterminées par le cadre théorique choisi et d'autres catégories sont induites par le matériel analysé. Pour notre étude, les catégories prédéterminées par le modèle sont celles qui concernent les déterminants internes et les manifestations. Pour les déterminants externes, ce sont des catégories émergentes. Cette étape du modèle comporte quatre sous-étapes.

La première sous-étape consiste à organiser des premiers regroupements en catégories préliminaires. C'était le moment d'établir un sens commun pour un énoncé qui pourrait éventuellement en regrouper d'autres. La deuxième sous-étape consiste à réduire le nombre de catégories pour limiter la redondance et vérifier que celles-ci soient bien distinctes. Une troisième sous-étape vise à revoir les choix qui ont été faits dans les étapes précédentes, de consolider les termes employés pour nommer les énoncés et, finalement, de s'assurer que les énoncés classés dans une même catégorie ont bel et bien la signification correspondant à cette catégorie.

Pour réaliser les sous-étapes 1, 2 et 3, nous avons procédé de la même façon que pour l'étape précédente, c'est-à-dire que l'étudiante-chercheuse ainsi que son équipe de direction ont, de façon indépendante, réalisé un premier exercice de catégorisation.

Pour la quatrième et dernière sous-étape, représente la classification finale. Tous les énoncés et toutes les catégories ont été à nouveau contestés minutieusement afin de nous assurer de la justesse de leur signification pour les besoins de l'étude. Nous avons donc repris le premier exercice de catégorisation et l'avons repassé au peigne fin pour vérifier la précision de la catégorisation finale.

Enfin, nous avons effectué une catégorisation supplémentaire des résultats en leur attribuant une signification positive, négative ou neutre pour les participants. Ce classement avait pour objectif d'établir que les propos relatés par les participants, catégorisés dans les dimensions du cadre théorique ou dans celles ayant émergé des données, avaient une incidence positive, négative ou neutre sur leur dynamique motivationnelle.

6.2.4 *La quantification et le traitement statistique*

La quatrième étape du traitement des données comporte deux volets, soit la quantification et le traitement statistique. Nous décrirons ici comment se réalisent théoriquement ces deux volets et nous expliquerons les démarches utilisées pour la présente étude.

Le premier volet implique que le chercheur choisisse la façon dont il va s'y prendre pour faire les calculs des données de son étude (L'Écuyer, 1990). Pour cette étude, l'étudiante-chercheuse et son équipe de direction ont établi que les unités de quantification correspondraient à des pourcentages, des fréquences d'apparition et des répartitions en énoncés, positifs, négatifs ou neutres.

Pour le deuxième volet, le traitement statistique correspond aux différentes comparaisons à effectuer, donc aux types de calculs et de techniques statistiques à utiliser pour y arriver (*Ibid*). Dans le cas de notre étude, nous avons calculé des fréquences absolues et relatives. Cela nous a permis d'examiner comment les extraits de transcriptions étaient distribués par rapport aux catégories de notre grille.

Nous souhaitons toutefois préciser qu'il s'agit uniquement de quasi-statistiques, qui ne font que systématiser la description du corpus obtenu. Il est, par contre, vrai que le raisonnement peut sembler tendre vers la phrase mathématique « fréquence élevée égale degré d'importance élevé accordé à cet énoncé ». Toutefois, ce que nous souhaitons faire voir, en analysant les réponses des trois participants ensemble, c'est que les mêmes préoccupations reviennent souvent. Nous avons par ailleurs mentionné, plus tôt dans le mémoire, que les résultats étaient présentés à l'aide de quasi-statistiques pour en démontrer le degré d'occurrence et nous avons aussi précisé qu'ils n'avaient pas été classés en ordre d'importance par les participants, ce qu'il aurait sans doute été pertinent de faire. Les contraintes de temps et de disponibilité de la part des participants et de l'étudiante-chercheuse expliquent ce choix.

6.2.5 La description scientifique

Selon L'Écuyer (1990), la description scientifique comporte deux étapes : l'analyse quantitative des contenus et leur analyse qualitative. Ces étapes, qui précèdent l'interprétation, permettent au chercheur de s'arrêter aux résultats eux-mêmes pour les décrire tels qu'ils sont (*Ibid*). Alors, l'analyse quantitative s'impose afin de mettre en exergue les particularités des résultats une fois que les données des tests statistiques sont connues. Ensuite, le chercheur doit analyser ces données de façon qualitative en faisant un retour sur les spécificités des contenus résumés par ces quantités et relations statistiques (*Ibid*).

Pour les fins de notre étude, nous avons d'abord effectué, comme il a été mentionné, un calcul des fréquences absolues et relatives d'extraits de transcriptions. Les résultats de ce traitement a mis en évidence certains sous-thèmes et certaines dimensions. Cela nous a aussi permis de comparer le niveau d'occurrences de chacun des sous-thèmes à l'intérieur de leur thème et de chacune des dimensions à l'intérieur de leur sous-thème. Nous avons ensuite utilisé ces résultats pour les confronter et pour en faire ressortir certaines tendances.

7. LES BIAIS DE L'ÉTUDE

Cette section expliquera les biais auxquels l'étude a été exposée. Nous tenterons d'expliquer quels ont été les enjeux liés à ces différents biais.

Nous avons mis en lumière trois biais qui doivent être considérés durant cette étude : l'expérience professionnelle de l'étudiante-chercheuse et ses fonctions dans la commission scolaire, le lien entre l'étudiante-chercheuse et les participants et, finalement, les besoins des participants en lien avec les expériences relatées durant l'étude.

7.1 L'expérience professionnelle de l'étudiante-chercheuse

D'abord, la formation et l'expérience professionnelle de l'étudiante-chercheuse responsable de cette étude constituent une première source de biais à considérer. Celle-ci a terminé des études au baccalauréat en enseignement de l'EPS et est diplômée depuis 2007. De plus, depuis ce moment, elle a occupé un emploi d'enseignante en EPS au secondaire et elle a assumé des responsabilités en tant que conseillère pédagogique en EPS au primaire et au secondaire. Elle agit aussi à titre de superviseuse de stage en enseignement de l'EPS. Tout ce bagage et toute cette implication professionnelle teintent son regard et sa position face aux récits des participants. Il lui a donc fallu s'assurer de garder une posture de chercheuse durant toute la durée de l'étude et de ne pas orienter les propos des participants à partir de sa perception de la réalité professionnelle dans laquelle ceux-ci se sont insérés.

7.2 Le lien entre l'étudiante-chercheuse et les participants

Les circonstances font qu'un deuxième biais, celui de la réactivité, entre en ligne de compte par rapport à la pratique professionnelle de la chercheuse. Celle-ci exerçait une tâche de superviseuse de stage à temps partiel dans la commission scolaire concernée par l'étude, dans les années qui ont précédé celle-ci. Un des participants ayant pris part à l'étude s'est avéré être un stagiaire ayant été supervisé par l'étudiante-chercheuse lors de son stage de 4^e année (deux ans avant l'étude). Ceci dit, l'étudiante-chercheuse s'est assurée avec le participant qu'il n'a pas décidé de participer à l'étude parce qu'il se sentait redevable envers l'étudiante-chercheuse. De plus, l'étudiante-chercheuse a pris soin de repréciser à ce participant qu'elle n'avait plus aucun ascendant disciplinaire envers lui et que, peu importe la nature des réponses données, elles ne pourraient être utilisées pour d'autres fins que celles de l'étude.

7.3 Les besoins des participants en lien avec les expériences relatées durant l'étude

Ce biais concernait les possibles besoins d'aide professionnelle des participants durant l'étude. Par exemple, un participant aurait pu relater une situation difficile à l'étudiante-chercheuse et solliciter son aide afin d'y mettre fin ou d'y trouver une solution. Dès la première rencontre, l'étudiante-chercheuse a informé les participants qu'elle ne pourrait, en aucun cas, offrir son aide ou du soutien professionnel durant toute la durée de l'étude. Il a été établi d'entrée de jeu que cette aide ne pouvait être offerte par l'étudiante-chercheuse durant le projet, puisqu'elle viendrait biaiser les données relatives aux capacités des participants à régler leurs problèmes. L'enjeu était que, si l'étudiante-chercheuse intervenait dans ce type de circonstances, elle aurait, dans les faits, proposé une aide qui n'existe pas au quotidien.

Cette aide aurait, par exemple, pu affecter le niveau de motivation du participant, ce qui l'aurait empêché d'identifier le réel problème de motivation et cela aurait aussi pu permettre que l'étudiante-chercheuse infère des éléments d'analyse dans le traitement de la situation par le participant. Ceci dit, cette aide n'a en aucun cas été sollicitée durant ni même après l'étude. Par contre, l'étudiante-chercheuse s'est assurée d'informer les participants qu'une fois la collecte de données terminée, elle se rendrait disponible, à raison d'une heure par semaine pour les quatre semaines suivant la fin de la collecte, pour venir en aide, au niveau professionnel, aux participants qui en sentiraient le besoin.

Toutefois, l'étudiante-chercheuse a suggéré aux participants que, pour les aider dans leur recherche de solutions, ils avaient la possibilité de solliciter l'aide d'un collègue ou, dans un cas plus grave, d'avoir recours au Programme d'aide aux employés (PAE) de la commission scolaire.

8. LES ASPECTS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Comme il s'agit d'une étude qui a été menée auprès d'êtres humains, nous avons dû nous appuyer sur la Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2010), adoptée par le conseil d'administration de l'Université de Sherbrooke. Cette politique tient compte de divers documents⁴ liés à l'éthique en recherche. Les éléments de base de cette politique que nous avons dû considérer pour notre étude sont les deux suivants : le respect des personnes par le consentement libre et éclairé et la préoccupation pour le bien-être, par la minimisation des risques et le respect de la vie privée ainsi que de la confidentialité.

Ainsi, avec l'objectif que ce mémoire se conforme aux règles en matière d'éthique en recherche, le projet d'étude a été soumis au Comité d'éthique en recherche de l'Université de Sherbrooke. Ce comité s'assure que le sujet d'étude respecte la Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2010) et, lors de chaque année d'étude poursuivie, l'étudiante-chercheuse a dû rédiger un rapport annuel pour confirmer que le déroulement de l'étude respectait toujours cette politique.

⁴ Ces documents sont les suivants : le Code civil du Québec, la 2^e édition de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche, 2010), le Plan d'action ministériel en éthique de la recherche et en intégrité scientifique (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1998), la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (L.R.Q., c. A-2.1), la Charte des droits et libertés de la personne (L.R.Q., c. A-2.1), la Politique sur l'intégrité en recherche et sur les conflits d'intérêts (Politique 2500-021, Université de Sherbrooke, 2012), l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets à risque minimal (Conférence des recteurs et principaux d'universités du Québec – CREPUC, 2011), les Lignes directrices en matière de recherche sur les cellules souches pluripotentes humaines (Instituts de recherche en santé du Canada, 2007), les lois, les normes et les règlements en vigueur.

CINQUIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus concernant la motivation d'enseignants débutants en EPS au primaire en insertion professionnelle. Il sera divisé en trois grandes sections : les *déterminants externes*, les *déterminants internes* et les *manifestations*. À l'intérieur de ces sections, chacun des sous-thèmes et chacune des dimensions des trois thèmes seront détaillés dans une forme qualitative ainsi que dans une forme quantitative, pour bien illustrer dans quelle proportion ils se retrouvent respectivement à travers l'entièreté des résultats et, ainsi, faire ressortir les prépondérances et les absences.

La présentation des résultats reprend des concepts du modèle théorique de Chouinard et al. (2007), traitant de la motivation scolaire. Ce choix permet d'illustrer la place prise par chacun à l'intérieur des propos des participants. Rappelons que les résultats sont issus d'une principale source : les entrevues réalisées (n = 4) avec chacun d'eux. Ces procédures ont permis d'identifier un total de 1 102 énoncés.

Afin de mieux comprendre l'organisation des résultats, nous croyons pertinent de rappeler les intentions de cette étude. Ce projet d'étude est d'abord et avant tout né des préoccupations de l'étudiante-chercheuse. Elle-même en période d'insertion professionnelle et profondément préoccupée par le sort de ses collègues enseignants débutants, elle s'est intéressée précisément au sort réservé aux enseignants de son domaine de formation, l'éducation physique et à la santé.

De ces préoccupations est née la question générale de recherche, qui se formule ainsi : par quoi la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire est-elle influencée au moment de leur insertion professionnelle? Pour y répondre, nous tentons d'atteindre deux objectifs :

- Identifier, décrire et analyser les événements vécus par des enseignants débutants en EPS qui influencent leur dynamique motivationnelle;

- Expliquer, à l'aide du modèle d'analyse de la motivation de Chouinard et al. (2007), comment les événements vécus en insertion professionnelle affectent la dynamique motivationnelle.

1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés sous deux angles complémentaires. Le premier consiste en une présentation quantitative et le second, en une présentation qualitative. Cette forme de présentation permet de découvrir l'ordonnancement et la récurrence de certains thèmes ou sous-thèmes et de certaines dimensions. Elle propose aussi de mieux comprendre et d'illustrer de façon descriptive les propos des participants. Ce choix s'inscrit depuis longtemps dans la documentation qui traite de la formation enseignante, car il facilite la compréhension de certains phénomènes jugés complexes et fait ressortir de grandes tendances.

Le tableau 1, qui suit, montre les grands thèmes du cadre de référence, ainsi que leurs sous-thèmes respectifs. Au regard des thèmes, précisons que les *déterminants externes* permettent de circonscrire les facteurs, nommés par les participants, qui relèvent de leur environnement de travail et des conditions relatives à l'exercice de leur tâche au quotidien : ceux-ci représentent les deux tiers des résultats de l'étude. Quant à eux, les *déterminants internes* désignent plus spécifiquement les représentations personnelles que se font les participants des facteurs qui affectent intrinsèquement la qualité de leur travail et les valeurs qui leur sont propres : ces déterminants représentent seulement un tiers des résultats. Enfin, en ce qui concerne les *manifestations*, celles-ci renvoient aux comportements et aux cognitions des individus.

Tableau 1
Description des thèmes

Les déterminants externes (f = 712, 64,61 %)			Les déterminants internes (f = 371, 33,67 %)		
Sous-thèmes	f	f (%)	Sous-thèmes	f	f (%)
L'influence des acteurs	347	48,74	Les attentes de succès	196	52,83
Les caractéristiques de la fonction enseignante	302	42,42	Les buts d'accomplissement	138	37,20
Les antécédents à l'entrée en fonction	55	7,72	Les valeurs des tâches	37	9,97
Les occasions de formation continue	8	1,12			
Manifestations (f = 19, 1,72 %)					
Sous-thèmes	f	f (%)			
L'engagement	19	100			

Ces résultats sont une illustration de ce que les participants relatent. Ils sont classés sur une base fréquentielle et aucun moyen n'a été pris pour que les participants procèdent à une hiérarchisation concernant l'importance qu'ils accordent aux thèmes et aux sous-thèmes. Pour chacun de ces trois grands thèmes, des spécificités seront présentées dans les prochains paragraphes afin d'en distinguer les grandes tendances.

2. LES RÉSULTATS

Les sections qui suivent présenteront en détail les résultats obtenus au regard des deux grands thèmes de cette étude, soit les déterminants externes et les déterminants internes. Pour chacun des thèmes, nous présenterons d'abord un tableau récapitulatif de chacun des sous-thèmes, que nous décrirons par la suite en expliquant la place que prend chacune des dimensions des sous-thèmes. Ces sections préciseront donc la teneur de ces résultats et la mesure dans laquelle ils peuvent nous permettre d'en comprendre les distinctions.

2.1 Les déterminants externes

Les *déterminants externes* correspondent aux facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle et l'engagement de l'enseignant et qui relèvent de son environnement personnel et professionnel tant sur le plan des conditions d'exercice ou des caractéristiques de la tâche telles que définies par l'employeur que sur le plan des acteurs qui évoluent autour de l'enseignant débutant ou des ressources qui peuvent contribuer à sa dynamique motivationnelle ou à son engagement.

Comme nous l'avons vu plus haut, les déterminants externes représentent plus de la moitié des énoncés recueillis pour cette étude, avec une fréquence d'apparition de 64,61 %, soit 712 énoncés sur 1102. Ces énoncés sont répartis en quatre sous-thèmes émergents : a) l'influence des acteurs ($f = 347$, 48,74 %), b) les caractéristiques de la fonction enseignante ($f = 302$, 42,42 %), c) les antécédents à l'entrée en fonction ($f = 55$, 7,72 %) et d) les occasions de formation continue ($f = 8$, 1,12 %).

Ces sous-thèmes sont présentés et s'illustrent en prenant la forme de différentes dimensions, comme il est possible de le constater dans le tableau 2.

Tableau 2
Description des sous-thèmes des déterminants externes

Les déterminants externes ($f = 712$, 64,61 %)		
Sous-thèmes	f	f %
L'influence des acteurs	347	48,74
Les caractéristiques de la fonction enseignante	302	42,42
Les antécédents à l'entrée en fonction	55	7,72
Les occasions de formation continue	8	1,12

Les lignes qui suivent préciseront la teneur et l'importance relative de chacun des sous-thèmes et de leurs dimensions respectives. Cela permettra de comprendre et d'identifier les préoccupations des enseignants interrogés dans cette étude.

2.1.1 L'influence des acteurs

Ce sous-thème ($f = 347$, 48,74 %) concerne les acteurs qui gravitent autour de l'enseignant, à l'intérieur comme à l'extérieur de sa sphère professionnelle et qui, directement ou indirectement, influent sur certains paramètres de sa motivation. Ces acteurs sont identifiés comme étant les suivants : les collègues ($f = 215$, 61,9 %), les élèves ($f = 56$, 16,14 %), les supérieurs hiérarchiques ($f = 47$, 13,54 %), les autres acteurs (la famille des participants, des amis du domaine de l'enseignement, etc.) ($f = 16$, 4,61 %) et les parents (des élèves) ($f = 13$, 3,75 %). Le tableau 3 présente leur fréquence d'apparition respective à travers les événements relatés par les participants.

Tableau 3
Description des dimensions du sous-thème Influence des acteurs

L'influence des acteurs					
(f = 347, 48,74 %)					
Dimensions	Répartition				
	f	f (%)	Positifs f (f %)	Négatifs f (f %)	Neutres f (f %)
Les collègues	215	61,96	166 (77,21 %)	45 (21,93 %)	4 (1,86 %)
Les élèves	56	16,14	49 (87,50 %)	7 (12,50 %)	0 (0,0 %)
Les supérieurs hiérarchiques	47	13,54	21 (44,68 %)	25 (53,19 %)	1 (2,13 %)
Les autres acteurs	16	4,61	16 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Les parents	13	3,75	12 (92,30 %)	1 (7,70 %)	0 (0,0 %)

Les prochaines lignes traiteront, en particulier, de chacune des dimensions du sous-thème Influence des acteurs. Ces précisions nous permettront de mettre en perspective l'influence de chacune des catégories d'acteurs sur la motivation au travail des participants de notre étude. Nous profiterons de l'occasion pour bien établir les proportions positives et négatives des énoncés.

2.1.1.1 L'influence des collègues. Cette dimension est la plus fréquemment évoquée (f = 215, 61,96 %). Elle correspond aux personnes appartenant au corps enseignant, indépendamment de leur appartenance disciplinaire, aux professionnels non enseignants ou aux personnels de soutien faisant partie du milieu de travail du participant ou de son organisation (autres collègues venant d'autres écoles) avec lesquelles l'enseignant établit des

relations professionnelles susceptibles d'influencer sa motivation au travail. Les participants ont relaté avec beaucoup d'insistance l'apport positif de leurs collègues pour faciliter leur insertion professionnelle.

L'apport des collègues représente un peu plus des deux tiers ($f = 215$, 61,96 %) des énoncés relatifs à ce facteur d'influence. Dans 77,21 % ($f = 166$) des cas, il est pertinent de remarquer qu'il s'agit d'expériences positives avec les collègues. Les extraits qui suivent démontrent de façon éloquente l'importance du soutien offert par les collègues auprès d'enseignants débutants. D'abord, Antoine expose comment le soutien offert par son équipe-école l'aide dans son intégration à son milieu de travail.

J'ai de belles équipes-écoles. Le personnel avec qui je travaille, ils sont fins, ils sont attentionnés, puis ils savent que je commence, ils savent que je débute. Les profs avec qui j'enseigne, ils me supportent beaucoup, ils m'aident, ils me donnent des trucs, des conseils. Des fois, j'ai des besoins, j'ai des questions sur l'organisation de l'école, sur le plan syndical, comment ça fonctionne, c'est quoi les temps, les heures, les paies ces affaires-là. (Antoine 1, p. 8)

Il explique aussi comment ces mêmes collègues l'ont mis en contact avec l'enseignant qui occupait sa tâche l'année précédente pour lui permettre de connaître l'organisation que celui-ci avait mise en place dans l'école pour les cours d'éducation physique et à la santé.

Les filles à St-George sont super fines, elles m'ont amené en contact avec Frédéric Chassé qui est un prof. avec un peu plus d'expérience que moi, qui était là l'année passée à St-Georges. Je lui ai écrit un courriel. Je voulais qu'on se rencontre. On s'est rencontré, on s'est vu vite, il m'a dit, si tu as besoin pendant l'année gêne-toi pas, mais ce n'était pas officiel. C'était comme lui, il prend du temps pour m'aider moi, parce qu'il sait ce que je vis en tant que jeune prof. qui commence, au même titre qu'il y a sûrement quelqu'un dans le passé qui l'a fait avec lui là et ainsi de suite. (Antoine 1, p. 37)

En contrepartie, les résultats que nous avons obtenus concernant le soutien des collègues ne sont pas que positifs, puisque 20,93 % ($f = 45$) des cas négatifs des énoncés se rattachent à la dimension « Collègues ». Par exemple, Martin relate qu'il tend à concéder trop d'espace à ses collègues pour prévenir des accrochages, même s'il le fait parfois à son détriment.

Avec les enseignants, on dirait que je veux leur laisser leur place et parfois, il y en a qui veulent en prendre trop. Il y en a que leur caractère, quand ils ont travaillé longtemps en enseignement, ils ont leurs affaires, puis c'est dur de changer leurs idéologies, leurs principes alors le lien des fois avec les enseignants, ce n'est pas toujours évident. Je pense à des personnes dans ma tête. Il y a des enseignants parfois que tu veux leur proposer des choses, puis des fois ils sont peut-être moins ouverts à ça, alors c'est peut-être des choses qui sont dures. (Martin 1, p. 10)

Toujours concernant le soutien des collègues, Antoine explique dans cet extrait comment s'est déroulée son expérience de co-enseignement avec un enseignant d'expérience, qui ne semblait pas vouloir lui laisser de place.

[Silence, réflexion] Bien je pense qu'en général, une personne d'expérience va avoir tendance à prendre plus de place puis surtout s'il a sa façon de faire, puis il ne veut pas trop en déroger, puis qu'il est moins intéressé peut-être aux changements... Souvent les vieux profs la réforme ça les intéresse pas ou plus ou moins puis ils vont plus rester dans leurs pantoufles... (Antoine 2, p. 6)

Donc, dans mon cas, avec Jacques c'est de même que ça marche, c'est de même, c'est de même [...] Lui, il s'est dit qu'il était « pogné » pour enseigner avec un jeune qui fait la réforme et ça ne passait pas. (Antoine 4, p. 17)

Concluons cette dimension en rappelant que le soutien des *collègues* semble être un rouage important de la motivation au travail des participants à notre étude, mais aussi au bon déroulement de leur insertion professionnelle. Toutefois, certains aspects de la relation avec les collègues peuvent aussi avoir des apports négatifs sur ces aspects, comme de l'inflexibilité de la part d'un enseignant expérimenté qui semble souhaiter imposer ses solutions. Dans le cadre de notre étude, les énoncés négatifs ont eu une moins grande occurrence. Jetons maintenant un coup d'œil du côté des résultats qui concernent l'influence des élèves sur les participants.

2.1.1.2 L'influence des élèves. Cette dimension⁵ est représentée par 16,14 % (f = 56) des énoncés du même sous-thème. Elle correspond aux personnes, sous la responsabilité directe de l'enseignant ou non, auxquelles il offre des services éducatifs et avec lesquelles il

⁵ Pour cette dimension, en aucun cas nos participants n'ont relevé des éléments qui pouvaient avoir une signification neutre pour eux.

créera une relation susceptible d'influencer dans un sens ou un autre sa motivation au travail. Fait à noter : dans 87,50 % (f = 49) des énoncés, il s'agit de situations qui ont une signification positive pour les enseignants questionnés. Cela met en évidence une particularité très intéressante du travail du spécialiste en EPS au primaire : les élèves sont habituellement très heureux de se retrouver dans le gymnase et ils le démontrent abondamment à l'enseignant, ce qui semble avoir un effet positif sur sa motivation. Par exemple, Pierre-Luc explique que l'affection que les élèves lui témoignent est, pour lui, la première source de sa motivation au travail.

[...] juste leur affection. Les élèves souvent ils ont besoin d'attention ou, même les élèves qui sont problématiques, c'est souvent ceux qui te donnent le plus d'affection, ils sont toujours contents de te voir. Il n'y a rien qui commence mieux une journée que tu débarques de ton auto, puis tu entends : « M. Pierre-Luc, M. Pierre-Luc! » Après ça il y a deux, trois élèves qui viennent te voir, moi je trouve que c'est la motivation première. (Pierre-Luc 1, p. 4-5)

Dans les résultats de notre étude, peu d'événements négatifs (f = 7, 12,50 %) ont été relatés en lien avec les *relations avec les élèves*. Cependant, les participants considèrent que la réponse négative des élèves face à leur contenu d'enseignement pourrait avoir une influence significative sur leur niveau de motivation. Comme Antoine l'explique, s'il se rendait compte qu'il avait une mauvaise réponse généralisée de la part des élèves face à son enseignement, il serait clairement démotivé par cette situation.

Si je n'avais pas une bonne réponse de mes élèves, mais de façon globale, pas un ou deux individus, si en général j'avais des élèves démotivés, ça ne leur tente pas, ça chialerait, je trouverais ça plate, ce serait démotivant, puis ça remettrait en cause ce que je fais avec eux autres. Je planifie une activité, un jeu, n'importe quoi puis, ça ne passe pas bien, je n'abuserais pas. Ça ne passe pas, on arrête il y a d'autre chose. Si j'avais tout le temps du mauvais feed-back de mes élèves, ça pourrait me questionner à savoir si je suis à la bonne place. Suis-je en train de faire les bonnes choses? (Antoine 1, p. 31)

Les élèves du primaire semblent avoir une grande part d'influence sur la motivation au travail de ces enseignants débutants. Il est intéressant de remarquer que les enseignants interrogés tiennent à avoir un retour positif de la part de leurs élèves, quitte à modifier leur planification de cours, le cas échéant.

Abordons maintenant une autre dimension importante des *déterminants externes*, soit l'influence des supérieurs hiérarchiques, sur la motivation des enseignants débutants.

2.1.1.3 L'influence des supérieurs hiérarchiques. En ce qui concerne la troisième dimension de ce sous-thème⁶, elle se définit par les relations professionnelles établies avec un ou des supérieurs de l'enseignant ainsi qu'avec la direction des ressources humaines. Les enseignants questionnés ont parlé de cet aspect dans 13,54 % (f = 47) des énoncés relatifs au sous-thème Influence des acteurs.

En effet, les énoncés plutôt positifs reliés à cette dimension en représentent 44,68 % (f = 21) et ceux qui sont plutôt négatifs, représentent un peu plus de la moitié des énoncés (f = 25, 53,19 %). Lors des entrevues, lorsque les participants parlaient de leur relation avec leurs supérieurs hiérarchiques, dans tout près de la moitié des cas, ils se sentaient motivés par le soutien offert par la direction d'école ou par la direction des ressources humaines. En contrepartie, dans l'autre moitié des cas, ils obtenaient peu ou pas de soutien de la part de ceux-ci et cela représentait une situation qui les insécurise.

Afin d'illustrer nos explications, voici les propos de Pierre-Luc, expliquant comment l'influence positive des supérieurs hiérarchiques se traduit, entre autres, par la disponibilité de sa direction d'école.

Oui, elle m'en a parlé qu'on allait se rencontrer, elle nous a aussi dit, à tous les enseignants qu'elle, elle aime ça, se promener, aller dans les classes et regarder un peu le fonctionnement. Souvent, elle s'assoit dans le gymnase, elle regarde un peu et elle repart. D'habitude c'est du positif, pour l'instant. (Pierre-Luc 1, p. 19-20)

Par contre, Pierre-Luc explique aussi que, pour lui, le fonctionnement du service des ressources humaines de la commission scolaire le place dans une situation de constante incertitude.

C'est ça, ça revient au fait qu'on n'est tellement pas informé de comment que ça marche on dirait, on n'a pas de réponse [...] il a fallu que j'appelle souvent, que

⁶ Pour cette dimension, 2,1 % des énoncés se retrouvent dans la section « neutre ».

j'aille voir Nancy Langlois plus d'une fois avant de vraiment comprendre comment ça fonctionne. (Pierre-Luc 1, p. 9-10)

Pierre-Luc réitère que, dans le cas des acteurs qui influencent sa motivation, les aspects négatifs se situent davantage au niveau des relations et des communications avec le service des ressources humaines de la commission scolaire.

Je devais appeler à la commission scolaire, je trouve ça dur. Tout ce qui relève de la commission scolaire je trouve ça dur. Faut appeler, là on dirait que ce n'est pas clair [...], mais ça faisait un mois que j'appelais puis je ne savais jamais qui appeler. [...] Je trouve que c'est compliqué, on dirait qu'on ne sait rien. Surtout que l'on passe, quand on va porter notre C.V., ils nous rappellent pour une entrevue et là ils te disent que tout est parfait, que tu vas pouvoir être admis à la liste de suppléance et là « bye », attends l'appel. [...] On est laissé là, là on se demande : « Est-ce que je travaille lundi? ». Ça dépend si on t'appelle. (Pierre-Luc 1, p. 12)

Pour cette dimension, les participants rapportent assez fidèlement les éléments que l'on retrouve dans la documentation au sujet de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire qu'ils accordent une grande importance au soutien octroyé par leur direction d'école, mais aussi que les informations en provenance du service des ressources humaines sont peu rassurantes à propos de leur sécurité de travail et peu structurantes. Les enseignants sont laissés dans l'ignorance, ce qui les désorganise. La prochaine dimension concerne les autres acteurs qui influencent la motivation au travail des participants.

2.1.1.4 Les autres acteurs. Cette dimension⁷ correspond aux personnes avec lesquelles l'enseignant établit des relations personnelles, et parfois aussi professionnelles, susceptibles d'influencer sa motivation au travail (professeurs universitaires, famille des participants à l'étude, amis du domaine de l'enseignement, etc.). Celle-ci représente 4,61 % (f = 16) des données issues des déterminants externes. Pour la répartition des énoncés, dans cette dimension, ils sont à 100 % (f = 16) positifs. Ces résultats sont éloquentes à propos de l'importance reliée au réseau établi par l'enseignant débutant. Ce réseau, parfois de nature professionnelle et parfois personnelle, permet à l'enseignant de se rassurer sur différents

⁷ Aucun énoncé n'a été classé dans la catégorie « neutre » pour cette dimension.

points de vue et de continuer à avancer dans sa période d'insertion professionnelle en conservant un niveau de motivation élevé par rapport à sa profession. Les extraits traitant de cette dimension comportaient des commentaires de nos participants concernant l'importance du soutien de leur famille, de collègues spécialistes en EPS, mais aussi de références établies lors de leur formation universitaire (lien conservé avec certains professeurs, par exemple).

À titre d'exemple, Antoine indique qu'il saurait trouver du soutien chez un enseignant universitaire en qui il avait confiance durant sa formation.

Oui. J'ai un prof. que je pourrais appeler, c'est quelque chose que je pourrais faire, lâcher un coup de fil, je suis sûr qu'il serait bien, très collaborateur, justement, c'est lui qui nous a donné le cours sur les élèves en adaptation. Sûrement d'aller le voir ou de l'appeler, je suis certain qu'il serait bien content en plus de me donner de l'information pour ça. (Antoine 4, p. 9)

Dans le cas de Martin, il exprime comment l'opinion d'un collègue d'expérience lui permet de valider ses idées : « Donc des fois c'est le fun d'avoir vraiment une opinion de quelqu'un qui l'a déjà testé directement et qui est capable de nous aider par rapport à ça. » (Martin 4, p. 12)

Dans cette section, nous avons présenté l'influence d'acteurs qui amènent les enseignants de conserver un niveau de motivation élevé et qui facilitent la période d'insertion professionnelle. Ces acteurs jouent un rôle de ressource de soutien afin de permettre aux débutants de valider certains aspects de leur pratique professionnelle. La prochaine et dernière dimension du sous-thème *Influence des acteurs* traite de l'influence de la relation que les enseignants débutants développent ou entretiennent avec les parents de leurs élèves.

2.1.1.5 L'influence des relations avec les parents des élèves. Cette cinquième dimension représente 3,75 % ($f = 13$) des énoncés relevant des *déterminants externes*. Cette dimension⁸ regroupe les personnes responsables des élèves avec lesquelles l'enseignant crée des relations visant à soutenir les apprenants dans leur cheminement scolaire. La nature de

⁸ Aucun énoncé n'a été classé dans la catégorie « neutre » pour cette dimension.

ces relations est perçue comme susceptible d'influencer la motivation au travail des enseignants que nous avons interrogés. Pour cette dimension, la majorité des énoncés sont positifs, dans 92,30 % (f = 12) des cas, et certains sont négatifs, dans 7,70 % (f = 1) des cas.

Cette relation, bien qu'elle soit perçue de façon généralement positive par nos débutants du primaire, est peu ressortie durant les entrevues, probablement en raison de la faible fréquence de communication entre les enseignants spécialistes et les parents d'élèves. Il est toutefois très intéressant de voir que, dans la grande majorité des cas, les échanges semblent s'effectuer de façon respectueuse et positive. Dans un commentaire qui illustre cette tendance, Pierre-Luc explique comment les parents lui ont signifié leur appréciation de son travail.

J'ai des élèves dont les parents m'ont écrit des lettres avant Noël [...] j'ai été gâté... ce n'est pas le fait que j'ai eu des cadeaux, mais juste le fait des fois qu'ils aient eu une petite pensée. Ça, j'ai vraiment aimé ça; ça m'a touché vraiment beaucoup. (Pierre-Luc 2, p. 26)

En contrepartie, Antoine explique que, lorsqu'il demande la collaboration des parents pour des projets particuliers, il est parfois difficile de l'obtenir.

Donc là, la partie la plus dure, je pense, dans mon cas, c'est la partie à la maison. Je l'ai vécu avec « *Plaisirs d'hiver* », ce n'est pas tous les élèves qui me rapportent leurs papiers, ce n'est pas tous les élèves qui le font signer par leurs parents. Donc la collaboration à la maison peut être plus difficile dans mon milieu. (Antoine 3, p. 28)

Pour cette dernière section de l'influence des acteurs, nous remarquons que la relation établie entre les parents et les enseignants débutants est généralement positive. Cependant, la plus grande embûche soulevée par l'un des participants est lorsque l'enseignant demande la collaboration, voire l'implication du parent, dans le cadre d'un projet spécial qui doit se réaliser en partie à la maison. Il est tout de même intéressant de remarquer qu'Antoine, l'enseignant touché par le manque de collaboration des parents, est conscient que le milieu (dans ce cas-ci, un milieu socio-économique faible) dans lequel il évolue peut avoir une incidence sur l'implication des parents.

Passons maintenant au deuxième sous-thème en importance des *déterminants externes*, soit les caractéristiques de la fonction enseignante. Cette section traitera des influences des *conditions* et de la *tâche d'enseignement* sur le déroulement de la période d'insertion professionnelle et la motivation au travail des débutants.

2.1.2 Les caractéristiques de la fonction enseignante

Ce sous-thème est subdivisé en deux dimensions. Précisons d'abord qu'il représente les différents aspects, conventionnés ou non, de la tâche d'un enseignant et ses conditions de travail. Les deux dimensions qui le composent sont les *conditions d'enseignement* et la *tâche d'enseignement*. Le tableau 4 présente la répartition des énoncés de ces deux dimensions à travers le sous-thème qu'elles composent et illustre aussi les parts positives et négatives que ces dimensions occupent dans les propos des participants.

Tableau 4
Description des dimensions du sous-thème Caractéristiques de la fonction enseignante

Caractéristiques de la fonction enseignante (f = 302, 42,42 %)					
Dimensions	f	f (%)	Répartition		
			Positifs	Négatifs	Neutres
			f f (%)	f f (%)	f f (%)
Conditions d'enseignement	236	78,15	98 (41,52 %)	133 (56,36 %)	5 (2,12 %)
Tâches d'enseignement	66	21,85	55 (83,33 %)	9 (13,64 %)	2 (3,03 %)

Ce sous-thème compose, tout comme le sous-thème précédent, tout près de la moitié des résultats des *déterminants externes*. La prochaine section présentera donc, en premier

lieu, *les conditions d'enseignement* représentant la part la plus importante des propos des participants concernant les *caractéristiques de leur fonction*. En deuxième lieu, la description se poursuivra avec un portrait des résultats relatifs aux *tâches d'enseignement*.

2.1.2.1 Les conditions d'enseignement. Cette dimension montre le plus grand pourcentage de ce sous-thème, avec 78,15 % (f = 236)⁹ des résultats. Il s'agit ici des modalités mises en place par l'école, la commission scolaire ou le MEES du Québec pour assurer la dynamique de l'école, pour encadrer la pratique enseignante et le statut d'emploi de l'enseignant. Par exemple, les conditions d'enseignement sont souvent propres aux enseignants d'éducation physique du primaire; en effet, certaines singularités les distinguent des collègues : co-enseignement, plateaux changeants, disponibilité du matériel, travail avec plusieurs niveaux et clientèle auprès de laquelle ils travaillent, comme des groupes d'élèves en programmes particuliers (sports, Programme d'Éducation internationale [PEI], arts, musique, langue, etc.), des groupes d'élèves en programme régulier, des élèves en adaptation scolaire et des groupes multiniveaux (ex. : 1^{re}- 2^e année). Pour cette dimension, les énoncés sont répartis à peu près à parts égales du côté positif (f = 98, 41,52 %) et négatif (f = 133, 56,36 %).

Plusieurs études en ont déjà fait état : la précarité dans le domaine de l'enseignement amène son lot d'éléments négatifs pour les enseignants débutants (Gingras et Mukamurera, 2008; Riel, 1999; Ndoreraho et Martineau, 2006). Dans le cadre de notre étude, la situation financière instable et l'incertitude sur le plan de l'embauche sont des éléments qui préoccupent abondamment les participants.

Cette dimension est bien illustrée par Pierre-Luc, qui explique qu'il est difficile pour lui de s'établir et d'avoir une certaine stabilité financière en raison de la précarité de son emploi.

Mais aussitôt que je ne sais pas où je vais le lendemain, là je me couche, je me réveille, je suis chez moi et là je suis chez moi en attente. Ça, je haïs ça! Ça a un

⁹ Il y a 2,12 % (n = 5) d'énoncés neutres pour cette dimension.

impact négatif parce que premièrement je n'ai pas de paie. Deuxièmement, c'est difficile de faire un budget justement quand tu n'as pas de paie et là tu es toute la journée en attente : « Est-ce que je vais me faire appeler ou pas? » (Pierre-Luc 3, p. 2)

De son côté, Martin explique que son statut d'emploi le préoccupe. C'est quelque chose à quoi il réfléchit régulièrement : « Bien j'espère que je puisse encore avoir du travail, que ce soit dans n'importe laquelle école, ça, on dirait que c'est comme ma petite crainte tout le temps. » (Martin 4, p.26)

Antoine est aussi préoccupé par cette situation d'instabilité. Il est conscient de cette situation, mais sait qu'il est impuissant face à celle-ci : « Je ne suis pas [...] je suis assis sur un siège éjectable. Je peux revenir l'année prochaine, comme je ne peux jamais revenir pour le restant de ma carrière. » (Antoine3, p.38)

De plus, le co-enseignement, ou le partage d'une tâche avec un enseignant d'expérience, a été évoqué avec une certaine ambivalence par nos participants. Ils se disent privilégiés d'avoir accès à un bagage d'expérience au quotidien, mais ils sont aussi un peu laissés pour compte, parce que l'enseignant d'expérience a tendance imposer sa façon de faire. Voici un extrait d'une entrevue avec Antoine, qui explique comment se déroulent ses périodes en co-enseignement avec un enseignant de 20 ans son aîné.

Avec Jacques, on est deux profs, mais on n'est pas tout le temps 50-50. Il a tendance souvent à prendre un peu plus le leadership. Il a un peu plus les rênes du cours. Moi de cette façon-là, je regarde, j'observe, je continue d'apprendre, je fais des rapports des cours qu'on fait ensemble, pour savoir qu'est-ce qu'on a fait, quand est-ce qu'on l'a fait. C'est agréable. (Antoine 1, p. 15-16)

A contrario, certains de nos sujets ont démontré une certaine satisfaction face aux conditions d'enseignement qu'ils vivent. Entre autres, celles-ci leur permettraient d'avoir un rôle qui s'apparente à celui d'un enseignant soutien, puisqu'ils ne se retrouvent pas à temps plein dans l'école.

Je suis dans deux écoles, une école où je suis tout seul, ce ne sont que des maternelles, l'autre école je suis comme associé à une autre personne, mais j'ai

quand même mes élèves à moi [...] ça me donne un peu plus de facilité à instaurer mes projets. (Martin 1, p. 3)

De plus, les enseignants interrogés ont reconnu la chance qu'ils ont de profiter de conditions de travail plutôt avantageuses. Ils faisaient référence, par exemple, aux horaires de travail, à un pourcentage de tâche réduit pour commencer la carrière, qui leur permet de « souffler un peu » par rapport à toutes les tâches qui entourent la fonction d'enseignement en tant que telle.

Pour terminer cette section, nous souhaitons rappeler que les propos de nos participants sont nuancés quand il est question des aspects positifs et négatifs des *conditions d'enseignement*. Par contre, à la lumière de l'analyse des statistiques qui sont davantage négatives que positives ainsi que de l'importance qu'accordent nos sujets à l'aspect incertain de leur statut d'engagement, nous considérons que ce sous-thème est de nature plus négative que positive. Ces résultats s'accordent donc avec la documentation consultée sur le sujet. La prochaine section traitera des éléments qui concernent la *tâche d'enseignement*.

2.1.2.2 La tâche d'enseignement. La deuxième dimension de ce sous-thème¹⁰ compte pour 21,85 % (f = 66) des énoncés évoqués. Cette dimension concerne les actions qu'adopte l'enseignant pour faire apprendre les élèves. Elle correspond aussi à la gestion (commande, entretien ou rangement) du matériel didactique et spécifique à la discipline, aux surveillances, aux activités intrascolaires, aux rencontres de parents ainsi qu'aux rencontres collectives et à celles d'équipes pédagogiques qui sollicitent les compétences professionnelles de l'enseignant. Selon les propos relatés par les enseignants, dans 83,33 % (f = 55) des cas, il s'agit d'éléments positifs; dans 13,64 % (f = 9) des cas, il s'agit d'énoncés plutôt négatifs.

¹⁰ Il y a 3,03 % d'énoncés neutres pour cette dimension.

Cette dimension est illustrée par des propos qui touchent surtout la planification des cours. Les participants sont, entre autres, préoccupés par l'aspect divertissant des activités qu'ils proposent à leurs élèves, tandis qu'un autre est surtout préoccupé par le fait de s'autoévaluer afin d'être en mesure d'ajuster son enseignement dans les périodes suivantes.

Débutons avec l'exemple de Martin, qui explique ici qu'il estime son travail davantage motivant lorsqu'il recherche de nouvelles activités d'apprentissage pour ses élèves.

Des fois je trouve des nouveaux filons d'exercices ou d'activités ou certains sujets qui font que ça t'amène un petit plus [...] tu vas trouver celui qui va être le plus intéressant et ça peut être un bon enchaînement à ce que tu voulais faire ou à ce que tu voulais leur faire travailler. (Martin 2, p. 37)

Martin explique aussi qu'il fait constamment l'analyse réflexive de son enseignement, ce qui lui permet d'ajuster sa planification en fonction de l'évaluation qu'il établit de celle-ci.

Bien moi j'ai trouvé que je leur avais peut être laissé un peu trop de liberté dans leur façon de faire et c'est ça qui m'a dit que oui il faut leur en donner, mais on dirait que je sentais que... parce que ça ne m'était jamais arrivé d'être dans une situation comme ça... donc je ne sais pas si j'aurais dû leur faire un petit papier pour leur montrer leur progression dans ce système d'apprentissage-là parce que je sais qu'ils étaient capables de le faire, sauf ça leur aurait pris peut-être une plus grande progression que qu'est-ce que... que de leur lancer tout le projet et de leur dire « Tu pars de là et il faut que tu te rendes là », puis après il y a une évaluation et c'est à voir. (Martin 2, 26)

Dans la dimension *tâche d'enseignement*, Pierre-Luc exprime qu'il est primordial pour lui d'être bien préparé à enseigner. Cette planification lui permet de se sentir en confiance et d'avoir davantage la chance d'être présent avec les élèves, que, s'il n'est pas préparé, s'il n'a pas bien planifié, cela a un effet sur sa motivation au travail, de par le succès qu'il obtient selon les objectifs qu'il s'était fixés dans sa planification.

Des fois je perds, comme exemple je disais tantôt, des fois je finis ma période, puis moi mon but c'était qu'ils s'encouragent, bien là je finis ma période, puis je ne l'ai pas atteint mon but, je me dis « Qu'est-ce que j'aurais pu faire de plus? » [...] je veux le mettre au propre, je veux chaque matin que je relis tout le temps « C'est quoi mon intention? ». « OK c'est ça mon intention », parce que des fois

je la perds, je fais de la discipline ou bien je suis dans la manipulation au lieu d'utiliser les encouragements, c'est ça mon erreur. (Pierre-Luc 2, p. 11)

Les résultats permettent d'affirmer que, lorsque nous parlons de la tâche d'enseignement, les éléments qui sont davantage susceptibles de faire varier le niveau de motivation des participants se rapportent à la planification de leurs cours et au choix d'activités pédagogiques qu'ils proposeront à leurs élèves. Nous remarquons aussi, de la part des participants, un certain souci d'analyse réflexive afin qu'ils soient en mesure d'ajuster la planification ou la manière de rendre le contenu à enseigner.

Ce sous-thème a été abordé de façon à illustrer deux dimensions : les *conditions d'enseignement* et la *tâche d'enseignement*. Ce sous-thème représente près de la moitié des résultats se trouvant dans les *déterminants externes*. Nos résultats font remarquer que les participants sont soucieux de livrer leur planification de cours avec une grande qualité, mais ils sont aussi soucieux d'avoir de bonnes conditions de travail et une certaine sécurité d'emploi.

La prochaine section traitera des *antécédents à l'entrée en fonction* ($f = 55, 7,72 \%$) comme enseignant de nos participants. De quelle façon leur formation universitaire ainsi que leurs expériences de travail antérieures viennent-elles influencer le déroulement de leur insertion professionnelle et leur motivation au travail?

2.1.3 Les antécédents à l'entrée en fonction

Ce sous-thème correspond à la formation initiale et aux expériences de travail ou d'intervention précédant l'entrée en fonction comme enseignant. Il est scindé en deux dimensions soit *Formation universitaire* et *Expériences de travail*. Ce sous-thème représente une faible part des déterminants externes évoqués ($f = 55, 7,72 \%$). De ce nombre, 15 (28,30 %) énoncés ont été classés positifs, 37 (69,81 %) sont négatifs et 1 (1,89 %) est plutôt neutre.

Le tableau qui suit montre la répartition des deux dimensions, ainsi que les proportions d'énoncés positifs et négatifs pour celles-ci. Ce tableau permet de jeter un regard global sur les résultats de ce sous-thème.

Tableau 5

Description des dimensions du sous-thème Antécédents à l'entrée en fonction

Antécédents à l'entrée en fonction					
(f = 55, 7,72 %)					
Dimensions	f	%	Répartition		
			Positifs	Négatifs	Neutres
			f	f	f
			f (%)	f (%)	f (%)
Formation universitaire	53	96,36	15 (28,30 %)	37 (69,81 %)	1 (1,89 %)
Expériences de travail	2	3,64	2 (100 %)	0	0

Les prochaines lignes présenteront en détail les éléments prépondérants de chacune des deux dimensions de ce sous-thème. Ces explications permettront de donner une meilleure idée des éléments qui préoccupent les participants en lien avec leur formation universitaire et leurs expériences de travail qui précèdent leur entrée en fonction comme enseignants en EPS au primaire.

2.1.3.1 L'influence de la formation universitaire. Cette première dimension¹¹ représente pratiquement la totalité des énoncés relevés dans ce sous-thème, avec 96,36 %

¹¹ Seulement 1,89 % des énoncés sont neutres.

($f = 53$) d'occurrence. Évidemment, cette dimension correspond aux retombées de la formation universitaire telles qu'elles sont perçues par le participant à la suite de son entrée en fonction comme enseignant en EPS au primaire. La plus importante part des énoncés de cette dimension est négative, avec 69,81 % ($f = 37$), alors que 28,30 % ($f = 15$) des énoncés sont positifs.

Règle générale, les éléments positifs qui sont mis en lumière par les participants se rapportent à des éléments précis, appris dans un cours en particulier à l'université, entre autres la gestion de classe. Les autres éléments positifs sont surtout en lien avec les stages de la formation initiale. Les participants disent avoir retiré davantage d'apprentissage de leurs stages que de leurs cours universitaires. Pour illustrer ces résultats, voici un extrait d'une entrevue avec Martin, qui estime que sa formation universitaire lui donne une bonne base en ce qui concerne la gestion de classe.

Bien je suis retourné un petit peu dans mes notes c'est sûr que j'avais déjà ça en tête, on dirait que je le savais déjà dans... j'avais des cours de gestion de classe avec M. Girouard justement puis dans ma gestion de classe j'ai eu... ils nous ont donné des idées de points de vue que ça reste dans ta tête, c'est comme une idée qui se forge, ce n'est pas quelque chose qui est écrit sur papier admettons. (Martin 2, p. 22)

Pour les aspects d'ordre négatif, les propos des participants se recourent en pointant du doigt le manque de contenu des cours didactiques, le manque d'information par rapport aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et, finalement, les participants reprochent à leur formation universitaire un manque de connaissances relatives aux projets offerts par des organismes externes, comme le Réseau Sport-Étudiant du Québec (RSEQ), le Grand Défi Pierre Lavoie (GDPL), etc.

Pour illustrer certains des aspects qui lui ont déplu de sa formation universitaire, Pierre-Luc nous explique qu'il estime que les cours de didactique qu'il a suivis durant sa formation ne lui donnent pas suffisamment de bagages en termes de tâches d'apprentissage pour construire ses situations d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ).

Mais quand on arrive, exemple, on veut monter une SAÉ en basket, en utilisant les rôles exemple, on comprend bien comment la faire, mais on manque trop... C'est ça on manque trop d'éducatifs, on manque trop de bagage en basket, on ne sait pas trop les règlements [...] Beaucoup trop de sports qu'il faut aller revérifier parce qu'on n'a pas le bagage pour ça. (Pierre-Luc 1, p. 18)

Pour Antoine, il a le sentiment que sa formation universitaire manquait de profondeur face à certains aspects de sa tâche d'enseignant.

Non. On n'a pas été préparés à ça (c.-à-d. les élèves HDAA) à l'université à mon goût... quand ça dépasse un... à l'université on a été formés pour une classe normale. Dès que tu sors un peu en dehors des sentiers battus, quand tu tombes avec des classes de 12 élèves, mais qui en valent 20 à cause qu'il y en a un qui vaut deux à cause de telle affaire, puis il y en a un qui vaut trois, puis il y en a un qui vaut un et demi, bien... non, on n'a pas été préparés réellement à ça. (Antoine 2, p. 17)

Terminons cette section en rappelant qu'en ce qui concerne la *formation universitaire*, les participants se disent davantage déçus que satisfaits. Ils expliquent, entre autres, cette déception par un manque à gagner dans la profondeur des sujets qui leur semblent primordiaux (élèves HDAA, projets particuliers et didactiques) et qui ont, à leurs yeux, une influence très importante sur leur niveau de motivation et sur leur perception de réussir leur insertion professionnelle. En ce qui concerne les aspects dont ils sont satisfaits, il s'agit d'abord et avant tout des stages, durant lesquels ils estiment avoir vraiment pu voir ce qu'était le travail d'un enseignant.

La prochaine section traitera de l'influence que peuvent avoir les *expériences de travail* s'étant déroulées avant l'entrée au travail des participants.

2.1.3.2 L'influence des expériences antérieures à la pratique professionnelle.
Seulement 3,64 % (f = 2) des énoncés des *Antécédents à la formation* se retrouvent dans cette deuxième dimension. Par contre, il est intéressant de préciser que 100 % (f = 2) des énoncés apparaissent comme positifs pour les participants. Cette dimension correspond aux références que peuvent faire les enseignants à des expériences dans leur parcours d'emploi précédant leur entrée en fonction comme enseignants en EPS. Par exemple, dans le cas des

spécialistes en EPS, il s'agit souvent d'expériences comme entraîneurs. À titre d'exemple, Pierre-Luc nous explique comment ses expériences comme entraîneur de football et de hockey ont enrichi sa façon d'enseigner et la compréhension qu'il a eue de sa formation universitaire.

Oui, j'ai coaché à Mont Seigneur Routier en football, j'ai coaché aussi le power skating au hockey [...] quand j'ai coaché le power skating j'étais à un bas niveau et après j'ai vraiment monté, avec l'université. J'ai l'expérience de coaching avant l'université, alors quand je suis arrivé à l'université ce que je voyais à l'université je remettais en question ce que j'avais fait, je me disais que ce que j'avais fait ce n'était pas fort ou ça c'était bon, puis avec ça je me suis construit comme une bonne idée de comment je dois enseigner. (Pierre-Luc 1, p. 21)

Cette dernière dimension des *Antécédents à l'entrée en fonction* démontre que l'expérience de travail, particulièrement en entraînement sportif, aide l'enseignant à avoir un regard critique sur ses pratiques et lui donne une certaine confiance lors de son entrée sur le marché du travail, puisqu'il a, dans son rôle d'entraîneur, un peu joué celui de l'enseignant. Il a donc une petite longueur d'avance au point de vue de la confiance devant un groupe. Cela a vraisemblablement un effet positif sur son insertion professionnelle.

La prochaine section traitera du dernier sous-thème des *déterminants externes*, soit les *occasions de formation continue*. Cette section nous permettra de faire des constats sur l'influence des *occasions de formation continue* durant l'insertion professionnelle et aussi leur apport à la motivation au travail.

2.1.4 La formation continue

Ce dernier sous-thème des *déterminants externes*¹² correspond aux activités d'enrichissement auxquelles participe l'enseignant dans son domaine d'enseignement. Ceci dit, nous n'avons pas créé de dimension pour ce sous-thème puisque les énoncés concernant la formation continue proviennent tous de la formation, accordée ou non, par l'employeur des enseignants. Dans 62,50 % (f = 5) des énoncés, les enseignants décrivaient des

¹² Aucun énoncé n'a été classé dans la catégorie « neutre » pour cette dimension.

expériences positives par rapport à la formation continue, contre 37,50 % ($f = 3$) des énoncés négatifs. Comme ce sous-thème ne propose aucune subdivision, nous ne présenterons pas de tableau résumé.

De façon générale, les éléments positifs liés aux *occasions de formation continue* sont décrits comme des périodes d'échanges avec les collègues, des occasions pour combler certaines lacunes sur le plan des didactiques, de la découverte de nouveaux moyens d'action ou de l'enrichissement sur un sujet qui concerne l'enseignement. Ces *occasions de formation continue* sont appréciées des enseignants parce qu'elles leur permettent d'être en contact avec d'autres collègues, ce qui est rare pour les spécialistes en EPS du primaire, qui sont souvent seuls dans leur école. De plus, la découverte ou les enrichissements sont source de motivation pour ceux-ci.

Par exemple, Pierre-Luc décrit ici ce que lui apportent les *occasions de formation continue* et dans quelle mesure cela lui est utile dans son travail. Dans cet extrait, le participant explique comment il a vécu la rencontre de formation et d'échanges offerte par sa commission scolaire.

Bien moi, bien ça répond à mes questions, je rencontre d'autres profs, je pose mes questions comme je disais tantôt. Des fois quand tu rencontres d'autres profs qui ont beaucoup de maternelles « Justement je me demandais, tes maternelles ont-ils fait ça », donc ça crée des échanges, puis c'est toujours bien de se rafraîchir la mémoire, ça garde stimulé je trouve, puis je trouve ça très intéressant. Ça donne des nouvelles idées souvent, comme là il y avait la formation offerte [...] J'aimerais ça qu'il y en ait plus de formations, qu'il y ait plus de choix encore. » (Pierre-Luc 2, p. 24)

Concernant les énoncés négatifs, ils sont caractérisés, entre autres, par de l'insatisfaction sur le plan de l'organisation. Par exemple, un participant rapportait qu'il aurait pu avoir accès à deux formations intéressantes, mais qu'il a dû se résoudre à n'assister qu'à une seule puisque les deux avaient lieu au même moment. Les insatisfactions concernent aussi la fréquence des occasions de formation continue. À ce propos, Antoine explique ici pourquoi il trouve décevant de ne pas avoir accès de façon plus fréquente à de la formation continue. Il souligne aussi que, lorsque les enseignants sont réunis, les rencontres ont souvent

plusieurs objectifs, comme une conférence ou une formation; alors ils leur restent peu de temps pour échanger. C'est le cas de la situation dont Antoine nous parle.

D'avoir la chance d'échanger souvent, admettons les pédagogiques, moi j'aimerais ça qu'on se regroupe quelques profs avec nos idées, avec nos projets, qu'on échange plus. [...], Puis qu'on ait la chance de se voir plus souvent. Parce que cette année on s'est vu une fois [...] c'est la seule fois. (Antoine 4, p. 29)

En conclusion, les données relatives aux *déterminants externes* nous indiquent que la motivation des participants que nous avons interrogés a fortement tendance à être influencée par les liens qu'ils établissent avec les acteurs qui gravitent autour d'eux. Par exemple, les participants ont régulièrement rapporté, durant les entrevues, que la relation qu'ils établissent avec leurs collègues et le soutien que ceux-ci leur apportent sont très précieux lors de leur entrée en fonction, d'autant plus qu'ils nous ont fait remarquer que l'absence ou le manque de soutien de la part de leurs collègues ou de leurs supérieurs hiérarchiques les ralentissaient, leur donnaient l'impression de ne pas avancer aussi vite qu'ils le souhaiteraient.

Après les collègues vient, au deuxième rang, l'influence des élèves, sur le plan du niveau de motivation des débutants. La relation que les enseignants réussissent à établir avec eux et les rétroactions venant de la part des élèves sont, pour ces enseignants, un outil précieux d'évaluation de leur travail.

Au deuxième niveau d'importance des sous-thèmes viennent les *caractéristiques reliées à leur fonction d'enseignant*. C'est avec une forte prépondérance que les *conditions d'enseignement* sont relatées comme éléments ayant un effet sur la motivation au travail et sur la réussite de l'insertion professionnelle. Fait préoccupant, c'est avec une majorité négative que cette dimension se démarque. En effet, la situation financière instable et l'incertitude sur le plan de l'embauche sont les éléments qui préoccupent le plus les débutants que nous avons interrogés.

Dans les aspects négatifs, nous retrouvons aussi le co-enseignement, mais particulièrement le co-enseignement avec un enseignant d'expérience. Selon nos participants, ils vivent cette situation en se sentant légèrement inférieurs à leur collègue, qui prend souvent le leadership des cours et leur laisse finalement peu de place. En contrepartie, les débutants apprécient aussi le fait que, durant la période d'insertion professionnelle, ils se retrouvent souvent comme « deuxième joueur » dans leur école. Cela signifie que la pression par rapport aux projets ou à l'image de l'EPS dans l'école n'est pas sur leurs épaules.

Les autres *déterminants externes* qui semblent avoir moins d'influence sur la motivation et le déroulement de la période d'insertion professionnelle se situent sur le plan des *antécédents à l'entrée en fonction* et des *occasions de formation continue*. Ces deux éléments, bien qu'ils aient été relevés à quelques reprises par nos participants, ne semblent pas se retrouver autant au cœur des préoccupations des débutants. Par contre, s'il fallait en identifier un parmi ceux-là qui préoccupe davantage les débutants, ce seraient les aspects négatifs reliés à leur formation initiale.

Les *déterminants externes* demeurent, pour notre étude, les déterminants ayant le plus d'influence sur la motivation des enseignants, mais aussi sur leur période d'insertion professionnelle.

Dans la prochaine section, les déterminants internes seront abordés. Ils représentent le deuxième grand thème regroupant les facteurs d'influence de la dynamique motivationnelle des enseignants interrogés dans l'étude. La section débutera avec une présentation globale des *déterminants internes* et se poursuivra avec une présentation détaillée de chaque sous-thème et de chaque dimension.

2.2 Les déterminants internes

Dans le contexte de cette étude, les *déterminants internes* influencent la dynamique motivationnelle et l'engagement de l'enseignant sous l'angle de dimensions qui sont propres

à la personne. Ils correspondent à la perception que l'enseignant se fait des tâches professionnelles qu'il doit accomplir, à ses attentes, à ses aspirations professionnelles, à l'évaluation qu'il fait de sa capacité à réaliser ses tâches et au contrôle qu'il estime être en mesure d'exercer dans le déroulement quotidien de sa pratique.

Les déterminants internes évoqués représentent un peu plus du tiers ($f = 371$, 33,67 %) des énoncés de l'étude. Ils se composent de trois sous-thèmes : *attentes de succès* ($f = 196$, 52,83 %), *buts d'accomplissement* ($f = 138$, 37,20 %) et *valeurs des tâches* ($f = 37$, 9,97 %). Ces sous-thèmes sont à leur tour divisés en dimensions, qui seront décrites dans les paragraphes qui suivent. Le tableau 6 présente une synthèse des statistiques qui concernent les *déterminants internes*. Il décrit chacun des sous-thèmes avec sa valeur relative dans notre étude.

Tableau 6
Description des sous-thèmes des déterminants internes

Les déterminants internes ($f = 371$, 33,67 %)		
Sous-thèmes	f	f (%)
Attentes de succès	196	52,83
Buts d'accomplissement	138	37,20
Valeurs des tâches	37	9,97

Les sections qui suivent détaillent donc chacun des sous-thèmes en démontrant la place que prend chacune des dimensions de celui-ci. De plus, chaque dimension se divise en éléments positifs, négatifs et neutres. Pour bien comprendre la dimension et sa signification par rapport à la motivation et au déroulement de l'insertion professionnelle de nos participants, nous expliciterons de façon pointue les éléments qui ressortent pour chacune d'elles.

2.2.1 Les attentes de succès

Pour ce sous-thème, les participants témoignent d'un sentiment de compétence à réaliser avec succès leur travail au quotidien : ils se perçoivent comme étant en mesure de faire des choix qui influencent cette qualité d'enseignement (Archambault et Chouinard, 2009). Dans cette étude, les deux dimensions de ce sous-thème sont définies sous les vocables *Sentiment de compétence* et *Perception de contrôle*, qui se divisent presque à parts égales, la première représentant 51,53 % (f = 101) des énoncés et la deuxième, 48,47 % (f = 95) des énoncés.

Le tableau 7 brosse un portrait de la répartition des énoncés dans ces dimensions. Dans les deux cas, nous retrouvons une majorité d'énoncés positifs.

Tableau 7
Description des dimensions du sous-thème Attentes de succès

Les attentes de succès (f = 196, 52,83 %)					
Sous-thèmes	f	f (%)	Répartition		
			Positifs f (f %)	Négatifs f (f %)	Neutres s f (f %)
Sentiment de compétence	101	51,53	64 (63,37 %)	35 (34,65 %)	2 (1,98 %)
Perception de contrôle	95	48,47	58 61,00 %	35 36,84 %	2 2,11 %

Les résultats présentés dans ce tableau proposent d'en avoir une vue d'ensemble. Les lignes qui suivent expliquent de façon détaillée chaque dimension ainsi que sa composition. Cela permettra de mieux saisir ce que les participants nous ont confié durant

les entrevues par rapport à leur niveau de motivation et au déroulement de leur insertion professionnelle.

2.2.1.1 L'influence du sentiment de compétence. Cette dimension correspond au jugement que l'enseignant porte sur sa capacité de réussir les tâches professionnelles qui lui sont confiées dans l'exercice de son travail d'enseignant en EPS (Viau, 2009). Elle regroupe un peu plus de la moitié des énoncés évoqués ($f = 101$, 51,53 %), dont 63,37 %¹³ ($f = 64$) sont jugés positifs, c'est-à-dire, que les participants pensent être en mesure de réussir les tâches qui composent leur quotidien, tandis que 34,65 % ($f = 35$) sont évalués négatifs parce qu'ils s'expriment sous la forme d'incapacités liées à leur travail.

Les enseignants nous ont confié se sentir davantage compétents lorsqu'ils accomplissent ou mettent en pratique des aspects de leur travail qui leur ont été enseignés à l'université, comme l'exprime Pierre-Luc : « Les parents, la rencontre des parents je vais te dire que je ne savais pas comment appréhender ça du tout. Je n'en avais jamais fait. »

(Pierre-Luc 1, p. 17) Ils disent se sentir compétents dans des situations qu'ils ont déjà vécues en stage et se sentent en confiance lorsqu'ils utilisent une façon de faire qu'un collègue expérimenté a déjà mise en pratique : « ils avaient une façon de faire l'année d'avant avec l'autre prof [...] j'aimais cette façon de faire là, je l'ai réappliquée » (Antoine 1, p. 17).

Les enseignants ont aussi rapporté se sentir très compétents lorsqu'ils sont en mesure de constater que leurs élèves font des progrès grâce à leurs enseignements.

Mettons que je monte un spectacle de cirque, je commence et ils n'ont aucune habileté. Je réussis à amener un élève qui est là (voir bas), là (voir haut). Qu'il le présente son spectacle, qu'il est heureux et qu'il est fier, là, je suis heureux comme jamais. (Pierre-Luc 1, p. 22)

Au contraire, les enseignants sentent rapidement leur *sentiment de compétence* s'étioler lorsqu'ils ont l'impression de ne pas connaître la matière qu'ils doivent enseigner à leurs élèves.

¹³ Les énoncés neutres de cette dimension représentent un pourcentage de 1,98 %.

C'est ça, on manque trop d'éducatifs, on manque trop de bagage en basket, on ne sait pas trop les règlements, il faut tout le temps retourner voir sur Internet. Quand même, c'est correct, c'est facile à faire. Mais je trouve qu'on n'en a pas assez. Beaucoup trop de sports qu'il faut aller vérifier parce qu'on n'a pas le bagage pour ça. (Pierre-Luc 1, p. 18)

En plus d'être mal à l'aise avec le fait de ne pas connaître la matière, les enseignants se sentent moins compétents avec certaines clientèles.

[Suppléance dans une classe d'adaptation scolaire] J'ai pris conscience et je me disais « mon Dieu si j'avais été seul avec ces enfants-là, j'aurais été dépourvu de mes moyens, je n'aurais pas trop su quoi faire, comment les gérer ». On avait quatre élèves et il y avait moi, la technicienne et une assistante, trois pour quatre donc avoir été tout seul avec les quatre là bien j'aurais eu de la misère, je n'aurais pas trop su quoi faire, j'aurais été dépourvu de mes moyens. (Antoine 4, p. 7)

Le sentiment de compétence semble s'améliorer lorsque les enseignants prennent de l'expérience. Dans le cas d'Antoine, à deux reprises, il a confié se sentir plus à l'aise parce que l'année était avancée et qu'il avait acquis de l'expérience.

Je suis plus à l'aise de faire de la suppléance que je l'étais au début de l'année. Mon expérience, mon 60 % de ma tâche, ça m'a apporté à vraiment prendre plus confiance en moi, puis quand j'arrive dans une nouvelle école, un nouveau milieu, bien les élèves ce sont les mêmes partout et ça marche pareil partout, puis il y a beaucoup moins de stress, j'ai une meilleure confiance (Antoine 4, p. 2)

Pour le primaire, bien j'ai pogné la « touch », je sais qu'est-ce qui marche bien, je sais ce qui ne fonctionne pas, qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que je ne peux pas faire. (Antoine 4, p. 4)

Pour Martin, le sentiment de compétence s'est manifesté avec force au début de sa 2^e année d'enseignement.

Tandis que cette année, c'était plus au début de l'année que c'était clair. Je savais déjà où m'en aller un petit peu, j'étais capable d'établir mes bases, puis où je voulais m'en aller donc c'est là que ça rentre un petit peu plus vite. (Martin 3, p. 24)

À la lumière de l'analyse des propos recueillis chez nos participants, nous sommes en mesure de constater que le *sentiment de compétence* des enseignants interrogés dans le cadre de notre étude est très variable et qu'il est en fonction de l'expérience rattachée aux

tâches à accomplir par l'enseignant. Il semble que plus l'enseignant connaît le sujet ou la tâche qu'il doit traiter, plus compétent il se considère à la réaliser.

La prochaine section traitera de la perception de contrôle que les enseignants débutants ressentent face aux tâches qu'ils doivent accomplir dans le cadre de leur travail d'enseignant. Il ne s'agit pas ici seulement de l'enseignement, mais aussi de toutes les autres tâches qu'ils doivent accomplir, par exemple, les tâches d'enseignement, de planification, d'évaluation ou tout autres tâches ou projets qui leur sont demandés dans le cadre de leur travail.

2.2.1.2 L'influence de la perception de contrôle. Pour la seconde dimension¹⁴, le portrait est de 61,00 % (f = 58) des énoncés qui sont à caractère positif et de 36,84 % (f = 35) à caractère plutôt négatif. Cette dimension correspond au degré de contrôle que l'enseignant croit exercer sur les choix d'orientations pédagogiques, les tâches d'apprentissage ou les projets à développer dans le cadre de ses enseignements et de ses obligations professionnelles (Viau, 2009). Les enseignants ont rapporté que pour se sentir en contrôle, ils se devaient surtout d'avoir une planification de cours très rigoureuse : « Les soirs, j'étais dans mes cahiers, dans mes affaires [...] Moi je voulais être sûr que tout fonctionne bien, ça te donne une certaine confiance de savoir que, que ça va être comme ça que ça va se passer demain ». (Martin 1, p. 3)

Un autre aspect relié à la perception de contrôle qui est particulier au spécialiste en EPS est qu'il est souvent appelé à organiser des projets ou des événements spéciaux à caractère sportif, qui impliquent tous les élèves de l'école, tels que le carnaval d'hiver ou la kermesse. Pour ce faire, il doit avoir la collaboration de ses collègues titulaires de classe, qui, eux, sont parfois réticents à se joindre au projet. Les enseignants en EPS font donc preuve de contrôle sur leur organisation pour convaincre leurs collègues de se joindre à eux dans ces situations.

¹⁴ Il y a 2,11 % des énoncés rattachés à cette dimension qui sont neutres.

Puis... en me mettant beaucoup de temps comme ça d'après moi eux ils voyaient, bon que c'était quelque chose qu'il était possible à faire [...] en leur proposant des choses et puis en leur expliquant qu'est-ce qu'il en est et puis qu'est-ce qu'ils ont à faire, bien ça les sécurise aussi et puis d'après moi ils embarquent plus facilement » (Martin 1, p. 16)

En lien avec la *perception de contrôle*, les enseignants interrogés ont aussi fait état d'aspects négatifs, c'est-à-dire qu'ils considéraient ne pas avoir autant de contrôle qu'ils le souhaiteraient sur certains aspects de leur tâche.

Je n'avais pas de pouvoir envers ça [...] je suis le petit prof. à contrat qui fait partie de l'école, mais qui est caché en arrière d'une pile de ballons. Ça, c'est sûr que des fois j'aimerais ça dire ma façon de voir les choses. (Antoine 1, p. 11)

Derrière cette perception de manque de contrôle, nous décelons une certaine crainte face à la situation de précarité dans laquelle sont placés les enseignants débutants, ce qui peut avoir comme effet de les amener à se restreindre par rapport à l'affirmation de leur façon de voir les situations à traiter en équipe-école.

Le manque de contrôle des enseignants débutants s'est aussi fait sentir relativement à leur connaissance du milieu ou des aspects plus administratifs de leur tâche. Les enseignants se sentent dépendants de leurs collègues et doivent constamment questionner ces derniers sur des aspects qui leur semblent parfois banals, mais que les enseignants débutants doivent résoudre afin de pouvoir poursuivre leur travail.

Comme enseignant débutant, tu ne connais pas tout, puis des fois tu te fais dire des choses que pour les autres profs ça paraît évident, mais que pour toi tu ne le savais pas. Le fait de constamment apprendre des fois c'est fâchant. (Antoine 1, p. 11)

L'autre aspect du contrôle qui préoccupe les participants est la gestion de classe, notamment en ce qui a trait à la relation avec des élèves qui démontrent un comportement déviant, qui sont handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Les enseignants se disent peu outillés pour faire face aux comportements ou aux particularités de ces élèves :

Il y a encore certains élèves que je ne réussis pas à cibler [...] j'ai besoin d'un certain contrôle, je veux que ça se passe d'une certaine façon, mais je n'arrive pas à trouver une solution pour ça. Donc ça enlève une partie de motivation, parce que quand tu y retournes le lendemain avec cet élève-là, tu es comme armé pour pouvoir réussir à faire ton travail avec le reste du groupe, mais tu sais que cet élève-là il va arriver peut-être quelque chose ou tu t'attends à ça, puis ça peut se passer tout le temps, donc des fois ça donne un petit frein sur ce que tu veux faire, mais... (Martin 2, p. 36)

Nos résultats démontrent que la *perception de contrôle* est un élément plutôt préoccupant pour les enseignants débutants. Ceux-ci expriment des craintes face à leur manque de contrôle sur des élèves particuliers, sur des dossiers concernant l'équipe-école et sur différents aspects administratifs qui ne se devinent pas. Pour les connaître, les enseignants débutants doivent poser des questions et ils estiment se sentir agacés de toujours avoir à demander des précisions à leurs collègues pour continuer d'avancer.

La prochaine section traitera du deuxième sous-thème en importance des *déterminants internes*, les *buts d'accomplissement*. Cette section permettra de mettre en lumière les dimensions se rattachant à ce sous-thème et d'en faire parler les illustrations présentées dans le tableau 8.

2.2.2 Les buts d'accomplissement

Ce sous-thème se subdivise en trois dimensions : les *buts de performance* avec 56,52 % (f = 78) des énoncés, les *buts de maîtrise*, avec 42,76 % (f = 59) des énoncés et, finalement, les *buts d'évitement* avec 0,72 % (f = 1) des énoncés. Ce sous-thème se définit par les tendances motivationnelles d'approche, qui poussent l'enseignant à faire la preuve de sa compétence en développant son habileté, en établissant sa supériorité sur ses pairs ou en se soustrayant à une situation face à laquelle il se sent inconfortable (Cury, 2004).

Le tableau 8 sert à positionner chacune des dimensions de ce sous-thème, en précisant son niveau d'importance relative et en divisant le degré d'importance des aspects positifs, négatifs et neutres de chacune des dimensions.

Tableau 8
Description des dimensions du sous-thème Buts d'accomplissement

Les buts d'accomplissement (f = 138, 37,1 %)					
Sous-thèmes	f	f (%)	Répartition		
			Positifs f (f %)	Négatifs f (f %)	Neutres f (f %)
Buts de performance	78	56,52	58 (74,36 %)	16 (20,51 %)	4 (5,13 %)
Maîtrise	59	42,76	46 (77,97 %)	12 (20,34 %)	1 (1,69 %)
Buts d'évitement	1	0,72	0	1 (100 %)	0

Les *buts d'accomplissement* sont ressortis davantage à travers les *buts de performance*, même si ceux-ci sont très près de la dimension *maîtrise*. Toutefois, la dernière dimension a été peu abordée par nos sujets puisque ceux-ci semblaient être dans un état de satisfaction assez important par rapport à leur travail.

La prochaine section présentera la constitution de la dimension *buts de performance*. Cette dimension explique l'influence des réussites que vit l'enseignant face à sa communauté professionnelle et à lui-même.

2.2.2.1 Les buts de performance. Cette dimension¹⁵ se divise avec 74,36 % (f = 58) des énoncés qui sont classés positivement et 20,51 % (f = 16), négativement. Elle est définie par l'importance que les participants accordent aux résultats obtenus dans un souci de protéger ou de promouvoir une image professionnelle souhaitable au sein de sa communauté professionnelle.

¹⁵ Il y a 5,13 % d'énoncés neutres dans cette dimension.

Les éléments négatifs qui sont ressortis de cette dimension concernent l'image que l'enseignant veut projeter auprès de ses collègues et à ses supérieurs. Il souhaite leur démontrer qu'il est capable de mener à bien la « mission » (contrat d'enseignement) qui lui a été confiée. Cela se traduit parfois par une forme de pression que l'enseignant s'inflige, surtout par rapport à la réussite de projets particuliers (carnaval d'hiver, olympiades, etc.) qu'il met en place. Ces projets l'amènent à se dépasser, mais il ressent aussi que, s'il commet des erreurs, ses collègues et ses supérieurs les lui reprocheront. Sa situation de précarité l'amène aussi à se dépasser dans ce contexte. Les enseignants débutants veulent « bien paraître » et « faire leur nom » : « il faut qu'ils soient connus soit des directions, soit du service des ressources humaines. Il faut que tu te sois fait un nom, il faut que les gens te connaissent » (Antoine 3, p. 39).

Toutefois, les sujets sont positifs face aux efforts qu'ils doivent déployer pour se faire remarquer par une direction d'école, parce que cela pourrait leur donner une chance de retourner dans la même école l'année suivante : « En faisant ça, Madeleine se souvient de moi et si jamais elle a besoin d'un prof l'année prochaine [...] elle peut demander aux ressources humaines "je voudrais le ravoir lui" » (Antoine 3, p. 22).

L'aspect des projets démontre donc un côté positif aux *buts de performance*, parce que les enseignants veulent se dépasser et faire de leur mieux, mais il amène aussi un aspect négatif parce qu'ils ont souvent aussi l'impression d'avoir une épée de Damoclès au-dessus de la tête pour que ce projet soit sans faute : « C'est peut-être une pression que je me mets moi-même aussi, il ne faut pas que je me plante... je ne me mets pas de défi de performance, je me mets des défis [...] pour que ça fonctionne bien » (Antoine 2, p. 22).

Parmi les autres éléments que les participants ont rapportés, qui s'attachent aux *buts de performance*, nous retrouvons le sentiment du devoir accompli, parce que, vers le mois de mars, certains sujets se sentaient en confiance par rapport à la réussite de la planification qu'ils avaient mise en place pour l'année scolaire.

Je fais le « Plaisirs d'hiver » au mois de mars, je fais le défi « Moi j'croque », ensuite, en mai c'est « Pierre Lavoie » [...] c'était dans mon organisation, c'était dans mon planning si on veut, puis à date, je pense que ça va bien fonctionner. (Antoine 2, p. 23)

Les enseignants ont rapporté des éléments qui caractérisent un sentiment de contre-performance par rapport au mauvais déroulement de certaines de leurs journées.

Bien c'est sûr qu'à la fin de la journée, quand je me rends compte qu'on dirait que ça n'a pas été à la hauteur de mes attentes [...] C'est arrivé quelques fois, j'avais trouvé ça difficile, puis là pour que le lendemain ça aille mieux, donc c'est sûr que je prends les moyens en considération. (Martin 2, p. 30-31)

Par ailleurs, les enseignants ont mentionné vivre des déceptions et se sentir moins performants avec des élèves qui représentent des cas particuliers.

J'ai souvent tendance à... pas les laisser de côté... mais à mettre beaucoup d'emphase sur ceux que je suis capable d'amener à d'autres niveaux, tandis qu'il y a certains élèves qui te demandent tellement d'énergie que là c'est tout le groupe que tu laisses de côté pour cet élève-là. (Martin 3, p. 20)

Afin de vivre des réussites et de se sentir à la hauteur vis-à-vis de ces élèves qui leur demandent davantage d'efforts, ils mettent en place des stratégies.

J'ai appris à modifier mon approche, mon intervention dépendamment de l'élève. Plus je connais les élèves, plus je suis capable d'avoir une meilleure intervention avec eux autres. D'où l'autre point positif d'avoir un contrat avec les élèves ou d'avoir son poste. (Pierre-Luc 2, p. 21)

Donc le fait d'être dans la même école année après année offrirait l'opportunité à l'enseignant d'établir une relation de confiance avec les élèves, ce qui peut faciliter l'intervention auprès des élèves plus « difficiles », mais cela permettrait aussi à l'enseignant de consigner davantage d'information pertinente à propos des élèves.

Enfin, toujours en lien avec les *buts de performance*, les enseignants débutants semblent certains de pouvoir prendre leur place dans leur milieu de travail.

Je pense que si je m'implique et puis que j'amène un projet, mais c'est sûr que si j'arrive avec mon projet, puis je ne le vends pas, ils n'embarqueront pas. J'arrive, je le vends, ils vont embarquer. Donc c'est prend ta place si tu as un projet et que

tu veux qu'il soit fait, bien c'est justement, vends-le ton projet si tu veux que les autres embarquent. (Pierre-Luc 2, p. 6)

Ils sont aussi conscients que cette place peut être éphémère, vu leur situation de précarité.

Si je recommence dans une nouvelle école et que je ne connais pas personne, bien il va falloir que je « refasse mes preuves » entre guillemets pour prouver que je suis capable d'être bien organisé, que je suis capable de m'occuper de mes affaires. (Antoine 3, p. 5)

Cette dimension présente donc des enjeux de taille pour les débutants. Ceux-ci sont confrontés à un désir de performance afin de se tailler une place à la fois au sein de leur commission scolaire et dans leur école, mais ils semblent aussi se sentir à leur place lorsqu'ils voient les résultats de leurs efforts soulignés par leurs collègues ou leur direction d'école.

Faisons place maintenant à la dimension de *maîtrise des buts d'accomplissement*. Cette dimension nous permettra de voir dans quelles situations les débutants se sentent habiles par rapport aux tâches qui leur sont assignées.

2.2.2.2 L'influence du niveau de maîtrise. Dans le cas de cette dimension¹⁶, la majorité des énoncés se retrouvent dans le positif avec 77,97 % (f = 46) de ceux-ci, contre 20,34 % (f = 12) dans le négatif. Cette dimension correspond à l'appropriation ou à l'intention d'acquérir des habiletés, à la compréhension des tâches à exécuter et à l'amélioration du niveau de compétence (Archambault et Chouinard, 2009).

Le sentiment de *maîtrise* semble être associé grandement à l'expérience. Pour illustrer cette information, nous avons ressorti deux extraits d'entrevue, le premier avec Martin, l'enseignant qui en était à sa deuxième année d'insertion professionnelle, et le deuxième avec Antoine, qui en est à sa première année d'insertion professionnelle. Martin et Antoine ont été en mesure d'expliquer à quel moment, dans leur première année de pratique,

¹⁶ Il y a 1,69 % d'énoncés neutres dans cette dimension.

ils se sont sentis davantage en contrôle de la situation, à ce moment-là, ils sentaient « maîtriser » ce qui était primordial pour eux dans leur travail. Pour Martin :

Quand là j'ai senti que j'étais plus ferré, c'était peut-être plus vers le mois de, peut-être plus mars, avril, mais, là j'ai vraiment senti que j'étais plus à mon affaire avec les élèves, puis ils me connaissaient un petit peu plus, ils savaient la façon dont je fonctionnais. (Martin 3, p. 24)

Il est intéressant de constater que le sentiment de maîtrise arrive environ au même moment pour Antoine : « Vivre toutes les expériences que j'ai pu vivre, que j'ai vécues dans l'année, j'ai vraiment... là je suis capable de dire qu'aujourd'hui on est le 19 mars, je suis capable de dire au monde que je suis professeur d'éducation physique. » (Antoine 4, p. 23-24)

Les enseignants nous ont aussi rapporté que leur sentiment de *maîtrise* se trouvait amélioré après qu'ils ont fait certains essais et appris de quelques erreurs.

Et après ça, quand tu finis le projet, essayer d'effacer les petites choses qui ne fonctionnaient pas, pour pouvoir le réinstaller plus tard avec quelque chose de meilleur, sans les petites erreurs. [...] je réussissais à faire quelque chose qui était pas pire. (Martin 1, p. 18)

Pour Antoine, le retour réflexif sur sa pratique l'aidait à s'améliorer et à augmenter son niveau de maîtrise.

Qu'est-ce que j'ai fait de pas correct? Ma gestion, j'ai mis trop d'élèves là-bas, pas assez là-bas, j'ai fait ça, ça n'a pas marché. Bon, demain je vais revenir puis je vais faire d'autre chose. Le lendemain ça a marché! (Antoine 1, p. 32)

En contrepartie, là où les participants se sont sentis moins en *maîtrise*, c'est dans les cas où ils sont appelés à interagir avec des élèves particuliers. En ce sens, Martin explique que les relations et la maîtrise des types d'intervention à avoir avec les élèves en difficulté de comportement ont été un des aspects les plus difficiles à maîtriser pour lui en début de carrière.

De savoir un peu comment, pas comment on peut le diagnostiquer, mais au moins savoir qui il est et trouver une solution et de commencer à le faire, mais c'est parce qu'on dirait que ces problématiques-là, ça prend une solution à long terme, ce n'est pas applicable en une fois... donc c'est ça, ça devient difficile un peu à ce

moment-là, même si on sait un peu qu'est-ce qui le rend de cette façon-là et qu'est-ce qu'il ne faut pas faire quand on est dans ce contexte-là. (Martin 4, p. 15)

Enfin, les enseignants ont expliqué qu'une de leurs premières préoccupations de *maîtrise* se situait en début d'année, sur le plan de l'établissement de la routine avec leurs élèves : « Avec les élèves... je dirais dans le fond que ça été tout l'aspect d'établir ma routine. C'était la première fois que j'avais ma routine, là je faisais mes équipes, là je veux que vous arriviez comme ça, comme ça » (Pierre-Luc 1, p. 13). « Ce que je voulais ce n'était pas vraiment ça (c.-à-d. : instaurer telle ou telle règle), l'important c'était d'essayer d'instaurer une routine qui était efficace et qui était à mon goût » (Martin 1, p. 17). Ces extraits indiquent que les enseignants sont préoccupés par leur niveau de maîtrise de la gestion du temps et des élèves. Ils souhaitent installer rigoureusement la façon dont les élèves entrent dans le gymnase, dont fonctionnent les transitions, dont se réalise le retour au calme, etc. Ils expliquent donc qu'avec l'expérience, ils sont en mesure de maîtriser plus rapidement ces aspects.

Selon les propos que nous avons analysés, le niveau de *maîtrise* va de pair avec l'acquisition d'expérience, pour ne pas dire qu'il y ait un lien directement proportionnel. Que ce soit parce qu'ils doivent faire des essais et des erreurs pour trouver ce qui leur convient, que ce soit pour apprendre à travailler avec des élèves différents ou parce qu'ils sont en recherche d'établissement d'un mode de fonctionnement (routine) dans le gymnase, les enseignants dépeignent leur niveau de maîtrise comme se développant au fur et à mesure qu'ils avancent durant l'année scolaire en cour et durant leur période d'insertion professionnelle.

Nous aborderons maintenant la dernière dimension du sous-thème *buts d'accomplissement*, c'est-à-dire les *buts d'évitement*. Les résultats reliés à cette dimension concernent les actions de protection que l'enseignant aurait envers lui pour contrer les conséquences négatives de son travail.

2.2.2.3 Les buts d'évitement. Finalement, pour la dernière dimension de ce sous-thème, 100 % ($f = 1$) des énoncés sont classés négativement et ils représentent 0,72 % ($f = 1$) des énoncés du sous-thème. Cette dimension correspond à une recherche de protection personnelle de la part de l'enseignant, visant à réduire les conséquences négatives de l'échec sur son estime personnelle et à éviter de paraître inadéquat en tentant de se soustraire aux situations étant litigieuses ou pouvant affecter sa notoriété au sein de sa communauté professionnelle.

Selon les statistiques liées à ces résultats, nos participants ne se seraient pas souvent retrouvés confrontés à des situations dans lesquelles ils ont senti que leur intégrité professionnelle était menacée. En fait, un seul parmi les trois enseignants interrogés a confié avoir volontairement choisi de faire de l'évitement. Dans le cas présent, il s'agit d'argent : sous prétexte qu'il est nouveau et qu'il n'a pas son poste, Pierre-Luc a choisi de ne pas aller plus loin dans ses demandes budgétaires. Encore une fois, le statut d'emploi précaire amène l'enseignant à faire des choix qui seraient différents s'il possédait un statut d'emploi plus sûr.

Finalement la directrice a décidé que ce serait un budget commun, donc, je me dis que j'aurais pu tirer la couverture aussi, mais en même temps je suis nouveau et je n'ai même pas mon poste, je me dis, je me tiens dans mon coin, c'est plus Charles, l'enseignant permanent qui gère le budget. (Pierre-Luc 3, p. 6)

On pourrait croire que Pierre-Luc baisse les bras, mais en réalité, il protège ici son intégrité face à ses collègues et à sa direction.

Bien que les résultats obtenus pour cette dimension soient minimes en matière de nombres, leur signification représente tout le contraire. C'est très révélateur de constater qu'un enseignant fera le choix de mettre de côté certains de ses principes (c.-à-d. : se battre pour avoir ce qu'il veut) afin d'éviter la détérioration de sa situation professionnelle et la création de vagues au sein de son équipe-école ou avec sa direction d'école, dans le but d'avoir un dossier reluisant pour bonifier ses chances d'occasions de travail dans les années subséquentes.

La prochaine section présente le dernier sous-thème relié aux *déterminants internes* : il s'agit du sous-thème *Valeur des tâches*. Ce sous-thème montre des résultats qui sont associés à deux dimensions, l'*utilité* que l'enseignant perçoit avoir dans l'exercice de ses fonctions et l'*intérêt* qu'il démontre envers son travail.

2.2.3 La valeur des tâches

Ce sous-thème se divise en deux dimensions. La dimension *Utilité* correspond à 64,86 % (f = 24) des énoncés, alors que la dimension *Intérêt* regroupe 35,14 % (f = 13) des énoncés. Le sous-thème *Valeurs des tâches* représente l'importance que l'enseignant accorde aux tâches à accomplir et aux responsabilités afférentes à son travail qui viennent d'autrui.

Le tableau 9 propose une vue d'ensemble des données contenues dans le sous-thème *Valeur des tâches*. Il présente les deux dimensions qui sont rattachées à ce sous-thème, soit l'*utilité* et l'*intérêt*. Pour ces deux dimensions, le tableau permet d'en voir la répartition des apports positifs, négatifs et neutres.

Tableau 9
Description des dimensions du sous-thème Valeur des tâches

La valeur des tâches (f = 37, 9,97%)					
Sous-thèmes	f	f (%)	Répartition		
			Positifs	Négatifs	Neutres
			f (f %)	f (f %)	f (f %)
Utilité	24	64,86	22 (91,67 %)	2 (8,33 %)	0
Intérêt	13	35,14	11 (84,62 %)	2 (15,38 %)	0

Les prochaines lignes expliqueront la signification des apports positifs et négatifs de chacune des dimensions de ce sous-thème.

2.2.3.1 Utilité. Pour cette première dimension¹⁷, une forte majorité des énoncés se retrouve dans la section positive, avec 91,67 % (f = 22) des énoncés et 8,33 % (f = 2) dans la section négative. La dimension *Utilité* représente la motivation engendrée par les conséquences de l'engagement ou du non-engagement de l'enseignant dans les tâches professionnelles qui lui sont assignées.

D'abord l'*utilité* est vue et vécue en lien avec la légitimité de l'EPS. Nos participants nous ont, à plusieurs reprises, mentionné que, parce qu'ils se savaient utiles dans leur travail, de par la relation et les apprentissages vécus avec leurs élèves, ils croyaient avoir les armes nécessaires pour prouver la légitimité, voire l'utilité de l'EPS, tout comme les mathématiques ou le français ont leur utilité. Ils croient pouvoir le faire, dans un premier temps, parce que les cours d'EPS comportent le même genre de programme ministériel que les autres matières.

Tu leur dis bon, il y a quand même des choses à apprendre, il faut que tu arrives à des critères, il y a des compétences à respecter et c'est cette partie-là, peut-être que la moyenne des personnes ne connaît pas [...] on sent que le travail est plus important que juste lancer des ballons. (Martin 1, p. 9).

Dans un deuxième temps, les enseignants faisaient référence à l'impact qu'ils ont sur les élèves : « Non, moi je le sais ce qu'on fait. Je le sais que c'est important, puis je le sais qu'on travaille la santé, on travaille au niveau des jeunes, de la psychomotricité, c'est le début. » (Antoine 1, p. 34)

Pour les enseignants, la perception d'être utiles dans leur travail s'explique, dans un troisième temps, par la réalisation de projets.

Je commence à travailler beaucoup sur des projets, je me rends compte que quand tu les installes du début à la fin, quand tu arrives à la finalité c'est, tu es comme fier de ce que tu as fait, c'est ça qui est intéressant. [...] tu apportes des choses

¹⁷ Aucun des énoncés de cette dimension n'est classé comme neutre.

nouvelles [...] il y a toujours du positif, ça, j'aime bien ça, jusqu'à présent.
(Martin 1, p. 6)

On pourrait donc dire que l'enseignant est attiré (se sent utile) quand il met en place des projets parce que les retombées de son engagement dans ces projets sont positives pour lui par rapport à sa réputation et à son niveau d'engagement professionnel au regard de ses collègues et de sa direction. Exprimée de cette façon, cette idée peut sembler égoïste de la part des enseignants. Par contre, il est nécessaire de rappeler qu'ils sont fiers de leurs réalisations : ils les font pour les élèves et par passion, même s'ils nomment aussi que ces projets demeurent une bonne façon de se faire remarquer par leurs collègues, mais aussi, et surtout, par la direction d'école.

Dans un quatrième temps, les enseignants se perçoivent comme utiles par rapport à la représentation que les élèves disent avoir d'eux ou plutôt de la relation que les élèves entretiennent avec leur enseignant en EPS. Martin en parle à deux reprises : « Au primaire, je sens beaucoup qu'on a une certaine importance pour eux. » (Martin 1, p. 5) et « C'est "challengeant", c'est comme s'il y a toujours une "drive" qui t'amène, c'est comme s'ils se fiaient sur toi tout le temps. » (Martin 1, p. 6)

Finalement, la question d'*utilité* se traduit par la place de l'EPS dans l'école, c'est-à-dire la capacité de l'enseignant de prouver la légitimité, voire l'*utilité* de l'EPS, tout comme celles d'autres matières. Cet aspect est parfois apparu lourd, voire négatif pour les enseignants, mais ils voient d'un œil positif l'opportunité de faire valoir l'*utilité* de l'EPS. Les enseignants expriment aussi leur sentiment d'utilité à travers la réalisation de projets liés à l'EPS et par l'impact perçu des apprentissages qu'ils font réaliser aux élèves ainsi que de la place importante qu'ils ont dans le quotidien des élèves.

La dernière section qui traite des *déterminants internes* concerne la dimension *Intérêt*, du sous-thème *Valeur des tâches*.

2.2.3.2 *L'influence de l'intérêt.* Finalement, cette dernière dimension¹⁸, qui représente 35,14 % (f = 13) de son sous-thème, se divise dans les sections positives et négatives avec 84,62 % (f = 11) pour la première et 15,38 % (f = 2) pour la deuxième. Cette dimension correspond à l'attention et à la soif de savoir portées par l'enseignant envers l'accomplissement de tâches ou de projets professionnels.

Les participants ont expliqué les aspects de leur travail qui stimulaient leur *intérêt* pour celui-ci et, bien qu'il y en ait peu, selon les enseignants qui ont participé à notre étude, les aspects qui diminuaient leur intérêt ont aussi été abordés.

Débutons avec le côté positif. Les enseignants jouissent d'une certaine liberté professionnelle sur le plan du choix des thèmes qu'ils enseignent dans leurs cours. Évidemment, l'enseignement de l'EPS est régi par le Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ), mais les enseignants ont la latitude de choisir les moyens d'action qui leur permettront de dispenser les savoirs du PFEQ : « puis j'ai choisi des choses qui m'intéressaient, soit au niveau du thème, soit au niveau de la période de l'année, soit les fêtes » (Antoine 2, p. 23).

Le deuxième élément qui apparaît très stimulant pour l'*intérêt* des enseignants envers leur travail, ce sont les projets spéciaux, comme les carnavaux, les kermesses, les campagnes sociétales (Grand Défi Pierre Lavoie, Défi Moi J'croque, Plaisirs d'hiver, etc.). Ils disent que ces projets leur permettent de mettre du piquant dans leur quotidien d'enseignants.

Moi on dirait que je carbure à ça là [les projets] et j'aime ça qu'il y ait un peu de pression [...] quand ça vient comme trop facile, justement comme au niveau de la planification [...] je tombe dans un « train-train quotidien » qui est moins intéressant, qui est moins motivant justement. (Martin 2, p. 18)

Pour les aspects qui ont plutôt une valence négative, les enseignants ont exprimé un manque d'*intérêt* et une diminution de motivation dans le cadre des rencontres d'équipe-école. Ce manque d'intérêt est en partie explicable par la nature des informations

¹⁸ Aucun des énoncés de cette catégorie n'est classé comme neutre.

qui sont partagées durant ces rencontres. En effet, de façon récurrente, les rencontres d'équipe-école au primaire concernent davantage les titulaires de classe que les spécialistes, tout champ d'enseignement confondu.

Enfin, le dernier aspect qui diminue à la fois leur *intérêt* et leur motivation concerne la planification. Les enseignants n'ont pas mentionné qu'ils n'avaient pas d'intérêt à la planification. Au contraire, ils en ont besoin, et le contenu de la planification représente le cœur de leur intérêt pour leur travail : « Je m'amuse à planifier des choses [...] je fais ça en dehors de mes cours [...] la fin de semaine je suis là-dedans aussi [...] alors je m'améliore là-dedans tout le temps » (Martin 1, p. 6). Par contre, l'écriture et la recherche semblent être les aspects de la planification qui les intéressent moins.

Ce n'est jamais une partie de plaisir, mais c'est sûr que des fois ça me prend un petit peu de temps [...] je suis capable de m'asseoir et puis de faire un gros « rush » [...] je travaille un bout de temps à l'école et j'en fais quand même une partie à la maison encore. (Martin 2, p. 15)

L'*intérêt* porté par les enseignants débutants d'EPS à leur travail est variable, comme ça l'est pour tout professionnel. Ceci dit, nos résultats démontrent que les enseignants semblent particulièrement intéressés par la mise en place de projets spéciaux et le choix des moyens d'action qu'ils utiliseront pour dispenser le contenu du programme de formation à leurs élèves. La planification est un volet de la tâche qui suscite des sentiments contradictoires. Les enseignants ont besoin de planifier leurs cours afin de s'organiser et d'assurer à leurs élèves une cohérence pédagogique, mais le travail d'écriture et de recherche diminue leur degré d'intérêt pour leur travail. Nous pourrions aller jusqu'à qualifier cette tâche de « nécessité fonctionnelle ». Enfin, l'élément qui semble être dénué d'intérêt pour ces enseignants débutants est les rencontres d'équipe-école, qui ont surtout pour objectif de traiter de sujets concernant les titulaires de classe, et non les spécialistes.

Bien qu'ils représentent moins de la moitié des résultats de notre étude, ces résultats demeurent très intéressants parce qu'ils viennent apporter un éclairage différent aux *déterminants externes*, qui ont été davantage relevés par les participants de notre étude.

2.3 Les manifestations

Les *manifestations* correspondent aux comportements et aux cognitions des enseignants. Comme il a été illustré dans le tableau 1, les manifestations correspondent à une mince part de nos résultats, avec une fréquence relative d'apparition de 1,72 %, soit 19 énoncés sur 1102. Ces énoncés sont contenus dans un seul sous-thème, l'*engagement*.

Étant donné que le sous-thème de l'*engagement* ne comporte pas de dimension, nous avons choisi d'illustrer les répartitions de celui-ci dans le tableau 10, qui suit. Ce point est soulevé puisque, pour les autres sous-thèmes, les répartitions étaient inscrites seulement dans les tableaux qui présentaient les dimensions.

Tableau 10
Description du sous-thème Manifestations

Les manifestations (f = 19, 1,72%)					
Sous-thèmes	f	f (%)	Répartition		
			Positifs	Négatifs	Neutres
			f (f %)	f (f %)	f (f %)
Engagement	19	1,72	15 (78,95 %)	1 (5,26 %)	3 (15,79 %)

L'*engagement* correspond aux actions que l'enseignant pose pour aller de l'avant dans sa pratique professionnelle. Ce sous-thème soulève des propos majoritairement positifs chez nos participants (f = 15, 78,95 %). Les éléments positifs qui concernent l'engagement se rapportent, entre autres, aux différents projets (Défi Moi J'croque, Grand Défi Pierre Lavoie, carnaval d'hier, etc.) qui sont réalisés par les enseignants en EPS dans leur école respective.

Antoine explique ici comment il se sent fier d'avoir la confiance de ses collègues pour mettre sur pied un projet de kermesse, mais qu'il demeure à la fois un peu inquiet du poids de la réussite de cet événement, qui repose sur ses épaules.

Bien ça va être agréable, ça va être le fun. Ce que je réalise, c'est que j'ai beaucoup le leadership de ça. Je ne pensais pas d'avoir ça jusqu'à un tel point-là. Les profs, les titulaires de classe se fient beaucoup sur « Bon, qu'est-ce qu'on fait Antoine? ». Moi je m'attendais plus à « Qu'est-ce que tu nous proposes, qu'est-ce que tu pensais, comment tu entends ça, comment tu aurais pensé qu'on pourrait faire? ». Mais eux autres, je ne sais pas s'ils ont moins cet aspect-là de voir toute l'école ensemble, de voir plus grand, eux autres c'est plus classe. Mais ils s'attendent, c'est ça, ça repose beaucoup sur mes épaules. (Antoine 3, p. 35)

De son côté, Martin exprime une grande satisfaction par rapport à son engagement. L'augmentation de son engagement est, selon lui, due au fait que, cette année, il est le seul enseignant dans son école, comparativement à l'an dernier, où il était toujours le deuxième enseignant dans l'école, donc n'était pas le leader des projets.

C'est vraiment moi qui gère ce que je veux faire et c'est vraiment moi qui impose de nouvelles choses, si je veux modifier un petit peu pour que ça s'améliore ou que ce soit à mon goût, bien que les gens ils l'acceptent aussi et que ce soit encore plus côté positif, bien c'est encore plus motivant de vouloir en faire plus. (Martin 4, p. 21)

Un autre aspect positif qu'il nous semble intéressant de souligner est qu'un de nos participants a mentionné ressentir un changement dans le lien qu'il entretient avec ses collègues après les célébrations qui ont précédé le congé de Noël. Antoine rapporte que cette amélioration a un effet direct sur sa motivation à s'engager puisqu'il ressent le soutien des collègues, vu l'amélioration des interrelations avec ceux-ci.

J'ai trouvé que le party de Noël avant les fêtes c'est venu resserrer les liens, j'ai appris à connaître plus des personnes que je connaissais moins que peut-être avec qui j'étais un petit peu moins à l'aise de discuter, puis suite au retour de ça, c'était un petit peu plus « friendly » si on veut et plus facile à discuter puis peut-être amener des projets. (Antoine 2, p. 1)

En ce qui concerne les aspects négatifs, un seul des participants s'est prononcé sur ce qui pourrait potentiellement affecter son engagement ($f = 1$, 5,26 %). Il s'agit d'une hypothèse de sa part, mais il estime que, si un accident grave se produisait auprès d'un élève

étant sous sa responsabilité, cela affecterait possiblement son engagement : « C'est sûr que si exemple, je fais une sortie, un élève se blesse gravement, je me poserais des questions, c'est sûr que je me poserais des questions. » (Pierre-Luc 1, p. 31)

Enfin, du côté des éléments se rapportant à l'engagement apparaissant davantage comme neutres ($f = 3$, 15,79 %), les participants se sont prononcés sur des aspects en lien avec la qualité des réalisations qu'ils veulent mener à bien : « Oui, j'essaie de m'impliquer le plus possible, j'essaie d'aider. Comme je te dis ce qui me limite un peu aussi, c'est que je ne veux pas trop en prendre pour ne pas arriver et remettre quelque chose de tout croche. » (Martin 1, p. 26). Ici, les propos de Martin sont très originaux, en ce sens qu'il y a une dimension quantitative qui entre en tension avec une dimension qualitative de l'engagement. Il veut bien calibrer la relation entre la charge et la qualité de travail.

Les participants se sont aussi prononcés par rapport aux occasions qui leur permettent de réaliser des projets : « Donc peut-être que ça fluctue, des fois je suis comme plus engagé parce que j'ai comme plus d'occasions d'être engagé et de donner du temps, des fois un petit peu moins, mais je pense que dans l'ensemble c'est stable. » (Pierre-Luc 4, p. 22)

Ces éléments mis en lumière exposent l'importance qu'a l'engagement auprès des enseignants en EPS que nous avons interrogés. Cela semble particulièrement les interpeller par rapport à leur relation avec leurs collègues, mais aussi au point de vue de leurs buts de performance.

3. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les paragraphes suivants présentent une synthèse des principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Cette synthèse des résultats sera notamment discutée dans le prochain chapitre. Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude montrent les *déterminants externes* représentent la plus grande part de nos résultats, suivis par les *déterminants internes*. Enfin, le plus petit nombre de résultats se trouve du côté des

manifestations. Les résultats de l'étude illustrent aussi que, pour l'ensemble des thèmes, les influences peuvent être de nature positive, négative ou neutre.

Les résultats de l'étude ont donc été placés en ordre d'occurrence par rapport à la quantité d'extraits qui se sont retrouvés classés à l'intérieur de chacun des thèmes. Comme il a été mentionné plus haut, les *déterminants externes* présentent une nette majorité par rapport aux *déterminants internes* et aux *manifestations* quand il est question de fréquence d'apparition dans les réponses des participants lors de nos entrevues. Le degré de motivation des participants serait donc davantage touché par l'*influence des acteurs* ($f = 347, 48,74 \%$) et les *caractéristiques de la fonction enseignante* ($f = 302, 42,42 \%$), dimensions des déterminants externes, et ces deux dimensions seraient suivies, en importance, par les *attentes de succès* ($f = 196, 52,8 \%$) et les *buts d'accomplissement* ($f = 138, 37,20 \%$), appartenant aux déterminants internes. Quatre autres sous-thèmes restent importants pour notre étude, mais se distinguent de façon moins marquée. Les *antécédents à l'entrée en fonction* ($f = 55, 7,72 \%$) et la *formation continue* ($f = 8, 1,12 \%$), parmi les *déterminants externes*, la *valeur des tâches* ($f = 37, 9,97 \%$), dans les *déterminants internes*, et l'*engagement*, inclus dans les *manifestations*, sont les sous-thèmes que nous avons aussi retenus.

Le prochain et dernier chapitre nous permettra de livrer l'interprétation que nous faisons de ces résultats et, du même coup, de les discuter. Nous les aborderons sous l'angle des grands thèmes du modèle théorique de Chouinard et al. (2007), soit les déterminants externes, les déterminants internes et les manifestations. Pour chacun des thèmes, nous mettrons en évidence les sous-thèmes et les dimensions qui ont été identifiés avec le plus grand niveau d'occurrence et nous tenterons d'expliquer cette occurrence. À la toute fin du chapitre, nous présenterons les limites que nous avons identifiées pour notre étude.

SIXIÈME CHAPITRE – L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'étude réalisée auprès de Martin, d'Antoine et de Pierre-Luc, trois enseignants débutants en EPS au primaire, nous propose une certaine perspective de la dynamique motivationnelle de ces enseignants spécialistes en situation d'insertion professionnelle. Le chapitre précédent a dévoilé les résultats de cette recherche basée sur les propos recueillis auprès de nos trois participants. Le présent chapitre permettra de les interpréter, de les discuter et d'en présenter les principales limites.

1. L'ADAPTATION DU MODÈLE DE CHOUINARD ET AL. (2007)

Comme il a été mentionné plus tôt dans le mémoire, nous avons choisi, pour les fins de cette étude, d'utiliser le modèle de l'engagement scolaire de Chouinard et al. (2007) et de le transposer à l'engagement et à la motivation des enseignants. Ce choix a aussi été justifié précédemment : rappelons que ce modèle a été beaucoup couvert et que, bien qu'il traite de l'engagement, il contient plusieurs aspects de diverses théories et est basé sur la motivation.

Ceci dit, pour pouvoir utiliser ce modèle, il nous a fallu le modifier, en partie. Nous avons d'abord effectué une première modification avant même la réalisation de la collecte de donnée. Cette première modification concernait uniquement les thèmes de l'environnement (déterminants externes) et a été basée sur les éléments du modèle original (soutien des agents d'éducation; comparaison avec les pairs; valeurs et pratiques parentales; pratiques pédagogiques; et contexte d'apprentissage), que nous avons adapté pour un modèle qui concerne les enseignants (soutien de la direction et des collègues; comparaison avec les pairs; valeurs; et pratiques et contexte de travail).

Par contre, à la suite de la réalisation des premières étapes de l'analyse des données, et de la fidélisation interanalyste, l'étudiante-chercheuse et son équipe de direction ont procédé à une modification des thèmes, pour les rendre plus valides par rapport aux données

et aux définitions que nous leurs avons accordées. À partir de ce moment, le soutien de la direction et des collègues et la comparaison avec les pairs sont devenus l'influence des acteurs; nous avons retiré les valeurs, les pratiques et le contexte de travail qui sont devenus les caractéristiques de la fonction enseignante; et nous avons ajouté les antécédents à l'entrée en fonction et la formation continue.

Après ces modifications, nous avons statué qu'il s'agissait, pour les fins de cette étude, des thèmes les plus précis pour les déterminants externes, qui constituent les seuls thèmes du modèle original que nous avons modifiés. Pour les déterminants internes et les manifestations, bien que nous ayons gardé les mêmes thèmes, nous avons tout de même adapté les définitions (annexe E) de ceux-ci au contexte enseignant.

2. L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'interprétation et la discussion des résultats auront comme trame de fond la question et les objectifs de recherche, le cadre théorique et les informations relatives à ce sujet disponibles dans la documentation. Ce chapitre présentera donc les facteurs influençant la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire au moment de leur insertion professionnelle en identifiant, en décrivant et en analysant les événements et les conditions de travail partagées par les participants, puis en les liant au modèle d'analyse de la motivation de Chouinard et al. (2007).

En effet, une des richesses de ce cadre de référence est qu'il considère sous différents angles les événements évoqués par les participants et tente d'expliquer la portée et les motifs sous-jacents aux choix des actions retenues, aux conditions vécues et aux valeurs et aspirations éducatives qui témoignent du niveau de développement professionnel des enseignants débutants et des dimensions qui influencent leurs réflexions professionnelles. Les prochaines lignes nous permettront de les présenter.

3. LES DÉTERMINANTS

Karsenti et al. (2008) distinguent trois types de déterminants influençant la persévérance et le lien positif à l'emploi chez les débutants :

1. Les déterminants liés à la tâche enseignante (les exigences de la tâche; le temps demandé; les contraintes administratives; les conditions de travail; etc.);
2. Les déterminants liés à la personne enseignante (les caractéristiques émotionnelles et psychologiques; les caractéristiques sociodémographiques; etc.);
3. Les déterminants liés à l'environnement social (ex. : la relation avec les autres acteurs éducatifs et sociaux; le public d'enseignement, etc.).

La FSE (2008) et le CSE (2014) expliquent que les difficultés reliées à la profession enseignante en début de carrière sont multiples : la lourdeur de la tâche (par la composition des groupes et par le nombre d'élèves par groupe), l'absence de contrat temps plein à long terme, l'attribution tardive des tâches, l'isolement, l'absence de mesure d'accueil, les changements d'école et de discipline fréquents sont des éléments qui rendent la période d'insertion professionnelle très pénible (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, à paraître 2018; Ndoreraho et Martineau, 2006). Les prochaines lignes nous permettront de mettre en relation ces données de la documentation avec les résultats de notre étude.

3.1 Les déterminants externes : les acteurs et les caractéristiques de la fonction enseignante

Au regard de la question de recherche, nous remarquons que les enseignants débutants que nous avons interrogés au sujet de leur dynamique motivationnelle nous ont, dans les deux tiers des cas, exprimé la variation de celle-ci par des déterminants externes. Ces résultats peuvent paraître surprenants parce que, dans la documentation que nous avons consultée, Berthelot (1991) avançait que les déterminants d'ordre externe ou extrinsèque ne constituaient pas le principal élément de la persévérance dans la carrière enseignante.

Toutefois, les études de Mukamurera (2011 et à paraître 2018) montrent des résultats qui se rapprochent de ceux de la présente étude en ce qui concerne l'importance des déterminants externes dans la motivation et le sentiment de compétence au travail des enseignants débutants. Il est pertinent de préciser que, contrairement à notre étude, dans laquelle uniquement des enseignants en EPS au primaire ont été interrogés, ces études avaient pour participants des enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire et du collégial, toutes matières confondues.

Cependant, l'étude de Grenier et al. (2014), qui traite des facteurs de risque et de protection liés à l'insertion professionnelle chez des enseignants en EPS au primaire, au secondaire et au collégial, avance que les enseignants s'expriment davantage, quand il est question des facteurs de risque et de protection durant leur insertion professionnelle, au sujet des facteurs environnementaux plutôt que personnels. Stroot et Ko (2006) expliquent par leur modèle Teacher Career Cycle que les étapes de l'insertion professionnelle sont flexibles et influencées par les facteurs environnementaux. Leroux (2014) relève aussi davantage de facteurs de risque et de protection en lien avec l'environnement (externes) plutôt qu'avec l'individu (internes).

De plus, une étude menée par Mukamurera et al. (2008), auprès de 2000 enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire au Québec, leur a permis de constater que, pour que les enseignants estiment avoir réussi leur insertion professionnelle, ils doivent surtout avoir du succès dans la maîtrise pratique du travail, de la reconnaissance et de la valorisation du milieu de travail ainsi que de l'intégration dans l'équipe-école. Cette étude a aussi mis en lumière des motifs pour l'abandon de la profession enseignante. Les principaux motifs évoqués par les participants de cette étude, pour justifier leur décrochage professionnel, sont la lourdeur de la tâche, les groupes-classes difficiles et la précarité. Ces motifs externes se collent à ceux relevés dans notre étude, qui font varier positivement ou négativement la dynamique motivationnelle des enseignants que nous avons interrogés.

Ceci dit, une forte proportion des résultats de notre étude concerne les différents acteurs qui gravitent autour de ces débutants, surtout leurs collègues, leurs supérieurs hiérarchiques et leurs élèves. Les autres déterminants externes qui semblent influencer de façon importante les participants de notre étude sont les caractéristiques de leur fonction d'enseignant comme les conditions d'enseignement et la tâche elle-même.

3.1.1 Les acteurs : les collègues

Au moment où nos participants nous ont parlé du soutien ou de la collaboration qu'ils avaient reçus ou établis avec leur collègue, les propos étaient mitigés. Quand Martin, Antoine et Pierre-Luc nous ont parlé du soutien que leur ont apporté les divers membres du personnel de soutien, leurs propos étaient plutôt positifs à l'endroit de ces expériences. En contrepartie, lorsque nos participants ont fait référence aux collègues titulaires de classe, ils ont souligné que certains étaient très ouverts à leur donner un coup de main, tandis que d'autres semblaient plutôt réfractaires. Enfin, lorsque les participants de notre étude nous ont parlé du soutien offert par leurs pairs du domaine de l'EPS, un fait intéressant est ressorti. Si ces pairs étaient sensiblement du même âge qu'eux, la collaboration et le soutien s'opéraient assez facilement, que ce soit dans des situations de co-enseignement ou simplement dans le cadre d'un partage de vécu professionnel, tout comme l'ont observé Blankenship et Coleman, dans leur étude de 2009. Mais, avec des collègues plus expérimentés, la collaboration était moins aisée.

Lorsque les débutants devaient collaborer avec des collègues enseignants en EPS plus âgés qu'eux, dans un contexte de partage de vécu professionnel, les enseignants expérimentés démontraient une bonne ouverture. Toutefois, une situation préoccupante a été exposée par un de nos participants lorsqu'il s'est retrouvé à enseigner avec un collègue plus expérimenté. Selon ses propos, la coopération semblait plus difficile, voire inexistante. L'enseignant expérimenté prenait le leadership de l'enseignement et du contenu des cours qu'ils partageaient et ne présentait pas vraiment d'ouverture pour que l'enseignant débutant puisse donner son avis ou qu'il prenne le leadership des cours à l'occasion. Existerait-il, dans

ces relations, un jeu de pouvoir lié à la vulnérabilité que présentent de nombreux enseignants débutants?

En effet, plusieurs recherches (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008 et à paraître 2018; Nault, 2008; Provencher, 2008) ont montré que la motivation, la persévérance ou la rétention des enseignants débutants, toutes matières confondues, et particulièrement en éducation physique (Blankenship et Coleman 2009), étaient grandement influencées par le soutien et la collaboration que les débutants pouvaient recevoir de la part de leurs collègues et de leur direction d'école. L'accompagnement des enseignants débutants a évoqué, dans plusieurs études, des éléments positifs liés à la motivation de ceux-ci, donc à leur persévérance professionnelle (Martineau et al., 2011; Mukamurera, à paraître 2018; Nault, 2008; Provencher, 2008). Par contre, d'autres études (Mukamurera et al., 2008; Spallanzani et al., 2012) ont aussi démontré que les enseignants reçoivent en réalité assez peu de soutien, tout comme le montrent les résultats de notre étude.

Bien que nous exposions ici que nos participants nous aient confié davantage à propos de leur relation avec les collègues qu'avec tout autre acteur, il demeure important de préciser qu'ils ne nous disent pas que la relation avec les collègues est un déterminant plus important pour leur motivation que leur relation avec leurs élèves, comme c'est le cas dans plusieurs études (Carpentier et Leroux, 2014; Mukamurera, 2011). Nos résultats montrent ici que nos participants nous ont relaté plus souvent des événements qui concernaient leurs relations avec leurs collègues que celle qu'ils entretenaient avec tout autre acteur.

3.1.2 Les acteurs : les supérieurs hiérarchiques

Martineau et Vallerand (2006) ainsi que Mukamurera et al. (2008) expliquent que les enseignants débutants, qu'ils aient un statut régulier (sous contrat, qui sera renouvelé l'année suivante) ou précaire (avec ou sans contrat, sans sécurité d'emploi pour l'année suivante), déplorent le manque de soutien de la direction d'école. De plus, les études recensées par Martineau et Vallerand (2006) indiquent que le soutien et le leadership de la

direction d'établissement, en ce qui a trait aux conditions d'insertion professionnelle, représentent un enjeu de taille pour la réussite de cette étape du développement professionnel.

Les résultats de notre étude recoupent ceux de la documentation que nous avons consultée, en ce sens que nos participants ont expliqué qu'ils ressentaient un certain manque de soutien de la part de leur direction d'école. Leurs propos demeurent intéressants parce que, bien qu'ils n'aient pas exprimé un grand manque de ce côté, ils étaient tout de même réticents à se présenter à leur direction pour faire des demandes, poser des questions ou soulever des préoccupations.

Nous pourrions penser, comme l'expliquent Archambault et Ouellet (2009) et Martineau et Vallerand (2006), que le soutien et le leadership des directions d'établissement en matière d'insertion professionnelle ne se limitent pas à un rôle de facilitation ou de transmission d'informations. Si le lien que les directions tissent avec les débutants dans leur école s'avère être de nature positive et dans l'optique de promouvoir le développement professionnel des enseignants plutôt que dans une approche administrative, il aidera sans doute à tisser un lien de confiance entre chaque débutant et son supérieur immédiat (Archambault et Ouellet, 2009).

Ce lien de confiance aura davantage de chance de permettre aux débutants de briser le silence lorsque leur motivation sera affectée par un problème d'ordre professionnel. À ce propos, tout comme les enseignants (LIP art. 22, 6 et 6.1), la direction d'établissement se doit, selon l'article 96.21 de la LIP, de « gérer les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière ». Bien que les directions en aient la responsabilité, elles ont peu de moyens (temps et argent) pour le faire. Cette réalité a pour résultat, comme le démontre notre étude, que, dans plusieurs cas, la relation et les échanges sont limités à des propos d'ordre administratif entre le débutant et la direction d'établissement.

De plus, nos participants ont mentionné à maintes reprises et à différents égards que la collaboration avec le service des ressources humaines de la commission scolaire était assez difficile. Ils peinent à avoir de l'information; ils sont sans cesse redirigés vers un autre intervenant; l'information vient au compte-gouttes; le système d'affectation des tâches a pour résultat de leur octroyer les tâches que les enseignants d'expérience ne veulent pas; etc. Fait intéressant à préciser, l'insertion professionnelle est maintenant reconnue comme un enjeu dans la convention collective des enseignants (Mukamurera, à paraître 2018). Le gouvernement y associe même une allocation budgétaire (depuis l'année 2011-2012) (*Ibid*). De ce fait, toutes les commissions scolaires sont maintenant encouragées à implanter des dispositifs d'insertion et soutenues financièrement pour y parvenir (*Ibid*).

Quels sont donc les enjeux à identifier pour clarifier cette situation? Est-ce que les débutants sont mal préparés à leur entrée? Y a-t-il des dispositifs d'accueil et de soutien suffisants pour les débutants? Les milieux sont-ils mal outillés pour soutenir les débutants? Chose certaine, il y a place à amélioration. Bien que notre étude ne présente pas des enseignants en danger de décrochage professionnel au moment où nous les avons interrogés, il reste préoccupant d'observer autant de facteurs qui peuvent affecter négativement leur insertion professionnelle, mais qui semblent à ce point irritants qu'ils les empêchent de se réaliser à leur plein potentiel comme professionnels.

3.1.3 Les acteurs : les élèves

Martin, Pierre-Luc et Antoine ont aussi mentionné que les élèves sont des acteurs importants de leur dynamique motivationnelle. Pour nos participants, la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves ressort comme étant très positive. En effet, nos trois participants ont expliqué que la relation établie avec les élèves influence favorablement leur dynamique motivationnelle, car elle est majoritairement positive. Nos résultats semblent donc confirmer ce que la documentation indique. Berthelot (1991), Carpentier et Leroux (2014) et Mukamurera (2011) avancent que l'élément qui alimente le plus positivement la persistance professionnelle est la relation avec les élèves. Il est par contre important de

souligner que, comme le mentionnent Jeffrey et Sun (2008), l'attitude et le progrès scolaire des élèves sont des éléments primordiaux dans l'établissement de la qualité de la relation que les enseignants débutants souhaitent retrouver dans leur quotidien.

En ce sens, Tardif et Lessard (1999) soulèvent un élément intéressant de la relation enseignant-élève. Ils ont comparé la façon dont les enseignants et les enseignantes traitent de leur émotion face à leurs élèves. Il semblerait que les émotions des enseignants envers leurs élèves se traduisent davantage par la matière qu'ils enseignent, contrairement aux enseignantes qui seraient davantage axées sur la personne des élèves plutôt que sur ce qu'ils ont la possibilité d'apprendre. Ces informations s'accordent aux résultats de notre étude, dans la mesure où tous nos participants sont des hommes, et aux propos que nous avons recueillis en lien avec la relation qu'ils entretiennent avec les élèves. En effet, ils rapportent, la majorité du temps, des faits relatifs au contenu enseigné dans leur façon d'entrer en relation avec leurs groupes.

Ce résultat nous conduit à regarder du côté des réactions des élèves face au contenu enseigné. Dans notre étude comme dans la documentation consultée, le contenu d'enseignement semble être influencé positivement, donc conservé, par les enseignants lorsque les élèves y répondent favorablement. Il est retiré lorsque les élèves y répondent négativement. La rétroaction des élèves représenterait-elle un outil d'évaluation précieux pour les enseignants débutants? Les études de Blankenship et Coleman (2009) et de Smyth (1995) vont en ce sens, comme quoi la réaction des élèves a une forte incidence sur le contenu et les méthodes d'enseignement adoptés par les débutants. Cet aspect nous amène à souligner un enjeu de taille en enseignement : que faire quand le contenu est très pertinent pour le développement des élèves sans l'être à leurs yeux? De quelle manière les enseignants débutants pourraient-ils être davantage outillés pour affronter cet enjeu?

Il est aussi intéressant de préciser que différentes études mentionnent que les novices en enseignement ont plus de difficulté que les enseignants expérimentés à motiver les élèves, à maintenir un climat d'apprentissage optimal, à intervenir auprès des élèves présentant des

troubles de comportement, à instaurer et à maintenir une gestion disciplinaire efficace (Chouinard, 1999; CSE, 2014). Notamment, ils auraient de la difficulté à demeurer conséquents et cohérents dans l'application des règles de classe.

Ces informations s'accordent aux nôtres, en ce sens que les débutants que nous avons interrogés nous ont aussi mentionné être très préoccupés par l'établissement d'une gestion de classe efficace et d'une gestion des élèves manifestant des comportements perturbateurs. Bien que ce facteur n'apparaisse pas parmi leurs principales préoccupations, il demeure digne d'intérêt au regard de l'apport de la formation initiale face à la préparation des enseignants débutants à ce propos. Autre fait intéressant en lien avec l'établissement de la gestion de classe et de la gestion des comportements perturbateurs : il semblerait que les débutants soient préoccupés par l'opinion que leurs collègues et leurs supérieurs auront d'eux s'ils ont recours à des ressources externes pour les aider à établir un meilleur système de gestion. Cela pourrait-il suggérer que l'école n'est pas toujours, selon les milieux, une organisation apprenante, qui promeut le développement professionnel des novices? N'y aurait-il pas des mentalités à changer?

Nos débutants se sont exprimés en ce sens et semblaient ressentir une certaine pression de performance ou une certaine retenue relative au recours à l'aide (technicien en éducation spécialisé, psychoéducateur ou psychologue) disponible dans l'école, de peur que leurs supérieurs et leurs collègues aient l'impression qu'ils ne sont pas en mesure de maintenir un bon climat dans leur classe. Boutin (1999) expose que l'état de précarité des débutants influence sans doute leur rapport au pouvoir. Il explique que cette situation contribuerait à un sentiment de dépendance face à l'autorité : le débutant veut sans cesse plaire à son patron. Est-ce que cette impression est juste ou s'agit-il uniquement d'une pression de performance que se mettent sur les épaules les débutants? Une chose est certaine, la qualité du lien de confiance établie avec les collègues et les supérieurs a certainement une incidence sur cette impression.

3.1.4 Les caractéristiques de la fonction d'enseignant

Comme l'ont relaté nos participants, leur motivation semble aussi très influencée par les différentes caractéristiques de la fonction d'enseignant, comme la tâche et les conditions d'enseignement. À l'instar de nos résultats, la documentation sur le sujet relate que la lourdeur de la tâche, l'affectation à des tâches hors de leur champ de compétence, les difficultés à se détacher du travail, le stress lié à l'hostilité de certains élèves, le manque de concertation et de collaboration avec les collègues et le manque de soutien de la part de la direction (Jeffrey et Sun, 2008; Kirsch, 2006; Mukamurera, à paraître 2018; Mukamurera et al., 2008; Nadot, 2003) sont les éléments les plus susceptibles de rendre le quotidien des débutants difficile.

Nous avons précédemment exposé que la dynamique motivationnelle de nos participants était grandement affectée par les différents acteurs qui gravitent autour d'eux. Nous allons à présent nous attarder aux résultats en lien avec la tâche enseignante qui semblent aussi parfois ébranler la dynamique motivationnelle de Martin, de Pierre-Luc et d'Antoine.

La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (2017) estime, à ce jour, qu'un peu plus de 42 % des enseignants du Québec occupent un poste à statut précaire. Selon Mukamurera et al. (2008), il semblerait que, tout champ d'enseignement confondu, le fait d'être précaire en plus d'être débutant accentue la probabilité de décrochage. Mukamurera (2005 et à paraître 2018) explique donc que le premier choc que vivent les enseignants débutants est sans l'ombre d'un doute celui du statut d'emploi précaire qu'ils devront assumer. Nos participants ne sont pas différents des autres sur ce point de vue. Ils se disent inquiets, bien qu'ils se sentent privilégiés d'avoir pu profiter d'une embauche hâtive, dès leur sortie de l'université, dans leur domaine de formation. Ils ne sont toutefois pas dupes et demeurent préoccupés par rapport à cette précarité, en observant la trajectoire d'emploi de leurs collègues un peu plus anciens.

Par contre, à un endroit, nos participants diffèrent des participants généralement interrogés dans les autres études : Martin, Pierre-Luc et Antoine n'occupaient pas une tâche à temps plein pour leur première année de pratique professionnelle et ils ont semblé en retirer plusieurs avantages. Cela pourrait sembler être un point de vue original, peut-être typique de la génération Y, mais, lorsque nous analysons la documentation, il semble possible que ce statut leur plaise sur certains points. Comme les enseignants débutants sont forcés d'affronter, dès leur entrée sur le marché du travail, toutes les exigences de la profession et qu'ils doivent apprendre à bien y faire face (Grenier et al., 2014; Tardif et Lessard, 1999), il est compréhensible que nos participants expriment une certaine satisfaction face au fait de ne pas travailler à temps plein.

Ce statut d'emploi, bien qu'il amène des inquiétudes financières dues à la précarité, leur permet de s'investir principalement dans leurs tâches de planification et les défis qu'ils doivent relever par rapport à la gestion de classe, parce qu'ils ont davantage de temps pour le faire. En partageant leur temps entre un contrat de 40 à 60 % de tâche et de la suppléance occasionnelle, ils ont la possibilité de s'investir en profondeur dans leur tâche stable. Comme Renard (2003) l'avance, les débutants semblent prendre plus de temps pour réaliser les diverses tâches reliées à l'enseignement, que ce soit la planification des leçons, la préparation des évaluations, la correction des travaux d'élèves ou la mise en place d'un système de gestion. Dans ces circonstances, la tâche réduite leur est encore plus profitable.

À la lumière de ces résultats, serait-il pertinent, en formation initiale ou en situation d'accompagnement en insertion professionnelle, de donner l'occasion aux débutants de revoir leurs perceptions par rapport au pourcentage de leur tâche? Comme l'ont démontré nos participants, il s'agit bien d'une question de perception. D'un côté, il existe une insatisfaction, perçue parce que le salaire stable n'est pas à 100 % de ses possibilités, mais, de l'autre côté, il y a aussi satisfaction, perçue parce que l'enseignant débutant a davantage de temps pour s'appropriier toutes les responsabilités associées à sa tâche d'enseignant.

À ce propos, Britton et al. (2003) cités par Martineau et al. (2011) expliquent que certains pays comme le Japon et la France offrent une réduction de tâche à leurs débutants. Par exemple, les enseignants débutants au Japon bénéficient d'une réduction de tâche qui représente 60 jours de travail dans l'école et 30 jours en dehors de l'école, jours durant lesquels les débutants participent à un programme d'insertion. Du côté de la France, la réduction de tâche semble s'opérer uniquement pour les enseignants du secondaire, qui effectuent le tiers des heures octroyées pour un contrat temps plein et sont rémunérés avec un salaire complet. Sur la base des résultats que nous avons obtenus et des informations que la documentation nous donne, serait-il envisageable et pertinent d'offrir des conditions d'insertion semblables à celle du Japon et de la France aux débutants du Québec? Il serait à tout le moins intéressant de prôner l'aménagement de conditions d'insertion favorables.

L'autre point de vue relié aux conditions et au statut d'emploi concerne l'information disponible par rapport à celui-ci de la part du service des ressources humaines de la commission scolaire. Nos trois participants se sont montrés préoccupés par rapport à cet aspect, mais Pierre-Luc a semblé davantage affecté par le manque de soutien et d'information de la part de ce service. Évidemment, toutes ces préoccupations et ces incertitudes se situent sur le plan du statut d'emploi. Pierre-Luc est notre participant avec le plus petit contrat de travail (44 %). Il se retrouve donc fréquemment en situation de suppléance occasionnelle, ce qui implique, pour lui, une forte instabilité de ses revenus et une incertitude presque journalière par rapport au fait de travailler ou non. De plus, vu son faible pourcentage de tâche, Pierre-Luc se soucie grandement de son avancement sur la liste de priorité par rapport aux autres enseignants à statut précaire. Il souhaite savoir qu'elles seront ses possibilités d'emploi pour l'année scolaire à venir.

Ces constats trouvent un certain écho dans la documentation. Rojo et Minier (2015) avancent que l'instabilité d'emploi subie par les débutants les dérange et augmente leur niveau de stress à l'emploi. Mukamurera (2011) ainsi que Tardif et Lessard (1999) expliquent, pour leur part, que les enseignants désirent améliorer la communication avec l'imposante structure organisationnelle que représente une commission scolaire. Selon

Mukamurera (2011), les pratiques d'embauche sont une source d'insatisfactions pour les débutants. Le délai d'attente, les conditions d'inscription difficiles à remplir, la multiplicité des échelons à gravir, la difficulté de s'y retrouver ou d'en maîtriser les restrictions, les disparités de fonctionnement entre les commissions scolaires et les limites de la mobilité entre les commissions scolaires représentent les principales limites qu'elle a pu mettre en lumière. Cela correspond exactement aux propos de Pierre-Luc lorsqu'il nous a confié ses préoccupations par rapport aux communications qu'il établit ou tente d'établir avec les responsables du service de ressources humaines de la commission scolaire.

Ceci dit, les débutants ne semblent pas être influencés uniquement par des déterminants externes au point de vue de leur motivation au travail. Berthelot (1991) et Mukamurera (2011) montrent que certains déterminants internes ont une grande influence sur la motivation à poursuivre dans la carrière enseignante. Selon ces chercheurs, ces déterminants internes sont en lien avec l'amour de la profession, son caractère enrichissant et la grande possibilité d'épanouissement qu'elle offre. De notre côté, les déterminants internes représentent un tiers des résultats.

3.2 Les déterminants internes : les attentes de succès et les buts d'accomplissement

Selon les propos de nos participants, certains déterminants internes se retrouvent aussi au cœur de leur dynamique motivationnelle. Les influences internes les plus marquantes proviennent des attentes de succès, comme le sentiment de compétence et la perception de contrôle, ainsi que des buts d'accomplissement, à travers le sentiment de maîtrise et les buts de performance.

Ces constats trouvent un certain écho dans la documentation. En effet, plusieurs chercheurs ont pu démontrer que les enseignants débutants qui persévèrent le font particulièrement à cause de trois types de motivation intrinsèque (Berthelot, 1991; Hubermann, 1989; Mukamurera, 2011). Comme il a été mentionné, les trois chercheurs

ressortent les motivations suivantes : l'amour de la profession, le caractère enrichissant de la fonction et l'aisance dans le travail (Berthelot, 1991; Hubermann, 1989; Mukamurera, 2011).

3.2.1 Les attentes de succès

Du côté de nos résultats, les liens semblent davantage se faire du côté de l'aisance dans le travail puisque nos participants se sont montrés particulièrement préoccupés par leurs compétences professionnelles : faire les choix appropriés relativement aux moyens d'action (basketball contre badminton ou action de locomotion contre action de manipulation), planifier les contenus d'apprentissage en lien avec le niveau de scolarité des élèves, gérer les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et établir une routine. À cet égard, un avis du CSE (2014) indique que les établissements ou les commissions scolaires qui ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle témoignent de l'émergence de besoins inhérents à la prise en charge autonome d'un groupe d'élèves. Ce document explique que la gestion de classe est le besoin de formation le plus souvent formulé par les nouvelles recrues, et ce, malgré le contenu de leur formation initiale à ce sujet.

Les buts d'accomplissement (buts de performance et maîtrise) et les attentes de succès (sentiment de compétence et perception de contrôle) semblent intimement liés; la documentation nous permettrait même d'avancer une certaine interdépendance entre ces facteurs motivationnels. Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) expliquent que les débutants nomment, comme élément de satisfaction lié à leur insertion professionnelle, le fait de maîtriser les tâches reliées à la profession d'enseignant. Donc, la maîtrise des habiletés professionnelles les rendrait plus confiants, alors plus enclins à assumer les responsabilités liées à leur choix professionnel. Cela améliore ou soutient leur motivation dans l'exercice de leur profession.

De ce fait, comme l'explique Mukamurera (2005), la discontinuité professionnelle (absence d'emploi ou changement d'affectation et de tâche) rend instable le cheminement des débutants et ralentit la consolidation de la maîtrise de la pratique du travail. Cela pourrait

expliquer pourquoi Pierre-Luc et Antoine estiment qu'ils ont pris sept mois avant de se sentir à l'aise dans l'exercice de leur fonction. Ils étaient tous les deux à un pourcentage de tâche inférieur à 100 % (44 % et 60 % respectivement) : la discontinuité professionnelle était toujours présente (suppléance occasionnelle pour combler l'écart entre leur tâche de départ et à un horaire rempli à 100 %).

Par contre, la portion stable de leur tâche (contrat à temps partiel) leur a permis de s'établir et de maîtriser la pratique de leur travail. Cette situation de stabilité a sans doute permis à ces deux débutants de consolider leur sentiment de compétence et leur perception de contrôle en acquérant de l'expérience. Dans un rapport, le CSE (2004, p. 65) indique qu'il s'agit d'une étape importante : « En acceptant d'assumer pleinement la latitude qui lui revient, l'enseignant jouit d'un plus grand contrôle sur l'organisation de son travail et assume davantage de leadership pédagogique. »

3.2.2 *Les buts d'accomplissement*

Débutons avec les buts de performance. Comme Gervais (1999) et le CSE (2014) l'expliquent, c'est au moment de l'insertion professionnelle que les débutants doivent acquérir de l'efficacité au travail et prendre leur place au sein de leur équipe-école. Au terme de l'analyse de nos résultats, nous avons pu déceler chez nos participants une grande préoccupation par rapport à leur image, c'est-à-dire ce qu'ils laissent comme impression après leur passage dans l'école, mais d'abord, et surtout, lorsqu'ils prennent en charge un projet impliquant les élèves et leurs collègues. Ils souhaitent sans l'ombre d'un doute obtenir des résultats positifs lors de sa réalisation afin de préserver, voire d'établir leur image professionnelle aux yeux de leurs collègues, mais surtout aux yeux de leur direction d'école.

Pour ce faire, ils n'hésitent pas à s'impliquer sans compter les heures pour mener à bien les projets qu'ils mettent eux-mêmes de l'avant ou ceux dans lesquels il leur est demandé une implication. Ces propos de nos participants ne sont pas étrangers à ceux que l'on retrouve dans la documentation.

En effet, Shoval, Erlich et Fejgin (2010) expriment que les débutants en enseignement en EPS sont généralement des personnes ambitieuses. Ils veulent réussir leur carrière et, pour ce faire, ils sont dévoués, prêts à s'investir personnellement et à travailler de nombreuses heures pour faciliter leur insertion professionnelle. De plus, Blankship et Coleman (2009) expliquent aussi que, comme les débutants en EPS apprécient le travail d'équipe, ces derniers n'hésitent pas à prendre part à l'organisation des projets et des activités de l'école.

Poursuivons notre interprétation des résultats avec le sentiment de maîtrise, qui semble s'actualiser chez nos participants par l'analyse réflexive de leurs enseignements. Rappelons que le « sentiment » de maîtrise correspond à l'appropriation ou à l'intention d'acquérir des habiletés, à la compréhension des tâches à exécuter et à l'amélioration du niveau de compétence du débutant.

Donc, pour traiter la dynamique motivationnelle en lien avec le « sentiment » de maîtrise, nous nous sommes penchée du côté des pratiques réflexives de Martin, de Pierre-Luc et d'Antoine. Deux d'entre eux nous ont confié que ces pratiques réflexives leur permettent d'améliorer leurs enseignements, donc de sentir qu'ils maîtrisent davantage leurs habiletés professionnelles. C'est d'ailleurs ce que Piot (2012) a lui aussi remarqué. Il estime qu'un accompagnement réflexif augmenterait la compréhension des situations professionnelles, laquelle renforce le pouvoir d'agir.

Dans le même ordre d'idées, Lacourse et Oubenaïssa-Giardina (2009) expliquent que la pratique réflexive permet aux étudiants en formation comme aux débutants en insertion de s'approprier théorie et pratique pour développer un savoir autonome. De plus, les recherches de Gohier et al. (2001) montrent que les difficultés vécues par les débutants ont provoqué chez eux des remises en question, qui ont permis le développement de leur identité professionnelle, donc, des modifications du côté de leur pratique enseignante et une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

Ceci dit, la pratique réflexive est mise de l'avant dans la formation initiale. Nous sommes maintenant en mesure de constater qu'il pourrait être pertinent qu'elle soit poursuivie lors de l'insertion professionnelle, mais qu'elle devienne une habitude de travail ancrée pour les enseignants. Cette pratique propose l'ouverture sur l'évaluation des pratiques, habitue l'enseignant en formation aux remises en question et favorise l'émergence de nouvelles pratiques d'enseignement. Il reste à déterminer de quelle façon cette pratique devrait être actualisée, en particulier durant la période d'insertion professionnelle.

3.3 Les manifestations : l'engagement

Les participants à notre étude ont livré, durant les entretiens, des éléments qui nous permettent de traduire certaines manifestations de leur motivation au travail par leur engagement professionnel.

À cet effet, Abd Razak, Darmawan et Keeves (2010) ainsi que Ndoreraho (2014) précisent que l'enseignant peut être engagé envers :

1. Les enfants (élèves);
2. L'équipe professorale, l'école ou la commission scolaire;
3. L'enseignement;
4. Le développement personnel et professionnel.

Nos résultats proposent un engagement davantage axé vers les enfants et l'équipe professorale. Nous expliquerons plus en détail dans les lignes qui suivent ce que nos participants nous ont confié par rapport à leur engagement en mettant leurs propos en parallèle avec la documentation qui a été consultée.

3.3.1 *L'engagement professionnel*

Ndoreraho (2014) présente une revue de différentes expressions de l'engagement selon plusieurs chercheurs, qui indiquent que celles-ci s'accomplissent à travers les attitudes, les agissements, les faits, les gestes, les actes visibles et publics, la répétitivité des actes, l'irréversibilité des actes, le coût des actes ou le sentiment de liberté de celui ou de celle qui est engagée et qui pose les actes. En ce sens, De Ketele (2013, p. 10) trace la relation entre investissement, engagement et profession : « L'investissement est une manifestation et donc une composante essentielle de l'engagement. L'engagement professionnel se traduit par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession. »

Les résultats de notre étude s'accordent particulièrement avec l'aspect de visibilité et l'aspect public des faits et des gestes. Donc, nos participants ont rapporté se sentir davantage engagés dans l'équipe-école après avoir échangé et partagé dans le cadre des activités sociales avec leur collègue de travail. De plus, les participants ont exprimé que la réalisation de projets d'envergure importante (à l'échelle de l'école entière) leur permettait de se faire valoir auprès de leurs collègues et de leur direction d'établissement et, lorsque les résultats de ces projets étaient de nature positive, cela les incitait à s'engager davantage, puisqu'ils ressentaient un accroissement de la confiance que leur démontraient leurs collègues ainsi que leur direction d'établissement.

En lien avec nos résultats, Duchesne et Savoie-Zajc (2005) expliquent que :

La relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'organisation scolaire qui l'emploie détermine son engagement; il s'agit d'un processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système social. L'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle.

Ces auteurs (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005) exposent, tout comme notre modèle théorique (Chouinard et al., 2007), que l'engagement professionnel est influencé par des

facteurs internes et externes. Selon Duchesne et Savoie-Zajc (2005), les facteurs internes seraient généralement associés à la vie privée de l'enseignant (tels que son amour pour les enfants ou son attitude envers son travail), tandis que, du côté des facteurs externes, nous retrouverions surtout des éléments liés au contexte professionnel à l'intérieur duquel il œuvre (comme le soutien des collègues ou de la direction d'école, les marques de reconnaissance pour son travail ou les possibilités qui lui sont offertes de s'actualiser).

La concordance de nos résultats avec la documentation nous invite à penser que le niveau de manifestations d'engagement des enseignants que nous avons interrogés serait grandement influencé par leur désir de performance, tout comme le montre le modèle théorique de Chouinard et al. (2007). Cela dit, ces faits peuvent nous permettre de nous questionner sur le niveau d'intensité de l'engagement qu'ont démontré nos participants en lien avec leur statut précaire d'emploi, comme l'a présenté Ndoreraho (2014). Semblable à notre étude, Ndoreraho (2014) rapporte que la période d'insertion professionnelle peut être une période positive sur le plan de l'engagement, de par ses aspects de nouveauté, tandis qu'elle peut aussi devenir une période plus négative au point de vue de l'engagement lorsque l'enseignant rencontre des difficultés.

4. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Tout d'abord, même si les résultats de la recherche apportent un éclairage riche et pertinent sur le phénomène de la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS au primaire, elle présente des limites. Avant de présenter les limites, nous tenions à préciser que cette étude ne visait pas la généralisation de ses résultats. En effet, dans le contexte de ces travaux réalisés à la maîtrise en sciences de l'activité physique, il aurait été impensable pour l'étudiante-chercheuse occupant un emploi à temps plein de réaliser une étude avec un échantillon assez important pour que les résultats de l'étude soient généralisables. Par contre, nous croyons que nos descriptions sont suffisantes pour assurer la comparaison de nos données à d'autres contextes. Les lignes qui suivront présentent les différentes limites de notre étude.

4.1 Les participants

D'abord, la première limite est en lien avec le nombre de participants à notre étude. Comme la participation à l'étude s'est faite sur une base volontaire, nous sommes conscients que nous avons peu de contrôle sur le nombre minimal de participants que nous pouvions recruter. Ceci dit, nous avons tout de même appliqué deux critères de sélection : avoir entre zéro et trois années d'expérience en enseignement de l'EPS et avoir une tâche, pour l'année scolaire 2013-2014, représentant entre 40 et 100 %. Nous avons travaillé avec les enseignants qui se sont portés volontaires et qui ont tout de même représenté un échantillon très intéressant à étudier.

Ensuite, la deuxième limite est liée au bassin de sélection. Pour des questions de commodité pour l'étudiante-chercheuse, qui travaillait à temps plein au moment de la collecte de données, nous avons limité le recrutement à la commission scolaire pour laquelle elle était employée à ce moment. Cette limite a eu comme effet de réduire le nombre de participants potentiels répondant aux critères de sélection, mais de faciliter les rencontres pour les entrevues.

Aussi, une limite concernant les participants prend ancrage dans le fait que seulement des hommes se sont portés volontaires pour participer à notre étude. Bien que leur participation ait autant de poids que celle d'enseignantes, il aurait pu être intéressant, voire pertinent, de comparer les résultats de cette façon (la dynamique motivationnelle d'enseignants débutants en EPS en opposition à celle d'enseignantes débutantes en EPS), puisqu'il est possible que leur façon de vivre leur insertion professionnelle soit différente. Dans ce cas précis, nous n'avons pas eu la possibilité de faire un choix : il s'est imposé de lui-même, parce que seulement ces trois participants ont accepté de participer à notre étude.

De plus, nous avons choisi d'interroger uniquement des participants enseignants en éducation physique et à la santé, au primaire; nous nous sommes donc imposé une limite supplémentaire au point de vue du champ et de l'ordre d'enseignement. Cibler un seul champ

et un seul ordre d'enseignement apparaît comme une limite, parce que nous aurions aussi pu comparer les enseignants en EPS du primaire à ceux du secondaire et nous aurions pu nous intéresser aux différentes spécialités de l'enseignement du primaire, telles que l'enseignement de l'anglais langue seconde et la musique. En contrepartie, à moins d'avoir un échantillon très gros et très équilibré, il devient difficile de vraiment comparer. Donc, en choisissant de cibler davantage un public, nous avons diminué les variables que nous ne contrôlions pas. Ces éléments pourraient être considérés dans une prochaine étude. Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement à ce champ et à ce niveau d'enseignement en raison de ses particularités : différents plateaux de travail, plusieurs écoles, des élèves de différents niveaux scolaires, possédant parfois des particularités d'attention ou d'adaptation, etc.

Finalement, l'étude dépend de l'ouverture, de la confiance et de la motivation des participants par rapport à la quantité d'information dévoilée. Nous avons, pour minimiser cette limite, choisi des instruments de collecte de données simples, qui, nous le croyons, ont permis de connaître le ressenti des participants. Nous expliquerons toutefois, dans les prochaines lignes, de quelle façon certains éléments de notre collecte de données pourraient représenter une limite à notre étude.

4.2 Les données

D'abord, nos données devaient être récupérées à l'aide de trois outils : les transcriptions d'entrevue, les réponses du questionnaire sociodémographique et les transcriptions des journaux personnels. Les transcriptions d'entrevue ainsi que les réponses au questionnaire sociodémographique ont été utilisées comme prévu. Par contre, en ce qui concerne les journaux personnels, nous souhaitons que les participants les complètent tous les jours ou, au minimum, trois fois par semaine. Par contre, nous croyons finalement que le journal a plutôt été complété une ou deux fois par semaine.

Nous avons utilisé les transcriptions des journaux personnels pour relancer, durant les entrevues subséquentes, certains aspects qui nous semblaient avoir grandement influencé, positivement ou négativement, la dynamique motivationnelle de nos participants. Par contre, initialement, nous avions prévu utiliser ces transcriptions aux fins d'analyse, mais nous avons convenu de ne pas le faire, parce que les éléments pertinents s'y retrouvant surgissaient aussi dans les transcriptions d'entrevue. Cela dit, une analyse plus approfondie des transcriptions de journaux personnels nous aurait peut-être permis de mettre en lumière des éléments intéressants, qui ne sont pas ressortis.

Enfin, la dernière limite liée aux données concerne les facteurs favorables ou défavorables à la dynamique motivationnelle que nos participants nous ont exprimés sans les hiérarchiser. Cette hiérarchisation aurait pu nous permettre d'identifier les facteurs les plus et les moins motivants pour les participants dans une même catégorie ou entre catégories. Dans une prochaine recherche, il serait pertinent de faire classer les éléments par les participants afin d'en déterminer l'importance pour eux et de proposer des pistes de solutions plus précises.

4.3 Le modèle

L'utilisation du modèle de la motivation de Chouinard et al. (2007) peut apparaître comme une limite à notre étude. Nous savons qu'il en est une parce que ce modèle a été conçu pour expliquer la motivation chez les élèves, et non chez les enseignants. Nous avons tout de même choisi de l'utiliser de par son contenu multidimensionnel, qui recoupait plusieurs théories de la motivation. Nous aurions toutefois pu nous tourner vers un modèle du domaine de la psychologie du travail et des organisations.

5. LA SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Nous avons été en mesure de soulever l'influence importante, sur la dynamique motivationnelle, de plusieurs facteurs externes tels que l'influence des acteurs,

particulièrement les collègues, les supérieurs et les élèves, mais aussi l'influence des caractéristiques de la fonction enseignante, comme la tâche d'enseignement et les conditions d'enseignement. Les catégories liées aux déterminants externes ont été plus productives (au sens où elles ont généré davantage d'énoncés) que celles des déterminants internes, mais il ne faut pas négliger l'influence de certains facteurs internes, comme les attentes de succès, qui se manifestent à travers le sentiment de compétence et la perception de contrôle, ou les buts d'accomplissement, divisés entre la maîtrise et les buts de performance.

CONCLUSION

Notre étude se taille une place particulière dans le domaine de la recherche sur les enseignants débutants en situation d'insertion professionnelle de par le champ et le niveau d'enseignement que nous avons choisi d'étudier. La contribution principale de cette étude est d'identifier et de mieux comprendre les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des participants que nous avons interrogés.

Afin de nous permettre de mieux circonscrire les éléments qui en témoignent et d'en comprendre la portée, le choix du modèle de Chouinard et al. (2007) s'est avéré judicieux, car il nous a offert la possibilité de cadrer l'analyse des particularités du phénomène à l'étude. À la suite des résultats obtenus dans notre étude, le modèle théorique nous a aussi permis de réaffirmer ce qu'il avançait au sujet de la nature du concept de la motivation, soit qu'il s'agit d'un concept très personnel, en raison de l'influence des déterminants internes, mais aussi lié, dans une large mesure, à l'environnement porteur de déterminants externes, ainsi qu'aux manifestations d'engagement de l'enseignant.

Dans les prochains paragraphes, nous procéderons à la synthèse de notre étude. Nous suggérerons des pistes pour des recherches futures et nous formulerons des recommandations pour les différents acteurs associés à l'insertion professionnelle des enseignants débutants, particulièrement en EPS.

D'abord, nous soumettons à l'attention des milieux scolaires certaines lacunes que nous avons observées en ce qui concerne le leadership de la part des directions d'établissement en matière de soutien aux enseignants débutants. Bien que, dans la majorité des cas, tout comme dans le cadre de notre étude, les directions fournissent à tout le moins un guide ou quelques informations d'ordre administratif aux débutants, le rôle qu'il serait souhaitable qu'elles occupent ne s'arrête pas là. Un lien gagnerait à être établi entre les supérieurs hiérarchiques et les enseignants débutants afin d'instaurer un climat de confiance, lequel devrait permettre aux débutants de se confier à leur supérieur lorsqu'un souci

professionnel affecte leur motivation. Les novices hésitent à consulter leurs pairs et à s'ouvrir de peur d'être mal perçus. Des perceptions comme celles-là ne s'inscrivent pas dans un climat d'éducation professionnelle qui se continue au moment de l'insertion.

De plus, le soutien des collègues demeure un enjeu primordial dans la réussite de l'insertion professionnelle des débutants. Notre étude a soulevé des pistes intéressantes à propos de l'implication des collègues dans l'insertion professionnelle des débutants. Nous avons constaté que le soutien est habituellement présent, mais, selon les collègues, il est proposé avec une intensité différente et est, somme toute, assez disparate. Règle générale, le débutant doit aller chercher le soutien, qui ne vient pas toujours à la première approche. Ceci dit, afin de faciliter l'intégration des débutants, un soutien plus formel devrait être instauré. Cette mesure en accroîtrait d'abord l'efficacité et, ensuite, permettrait aux débutants de se concentrer sur ce qu'ils ont à faire, et non de s'égarer dans la recherche d'informations.

À la lumière de nos résultats ainsi qu'à la lecture de la documentation sur le sujet, nous nous questionnons sur l'aspect collectif de l'accueil d'un nouvel enseignant : ne devrait-il pas être l'affaire de toute l'équipe-école? Tous ne devraient-ils pas se regrouper autour du novice pour le soutenir? Cela devient alors une affaire de culture d'établissement, mais aussi de culture professionnelle. Évidemment, lorsque le personnel au sein de l'école varie beaucoup, cela pose le problème de la stabilité de l'équipe-école et de celles et ceux qui portent l'histoire de l'école, mais aussi de la surcharge que l'accueil des nouveaux finit par poser.

Également, sur le plan des caractéristiques de la fonction enseignante, notre étude a permis d'identifier certains aspects plutôt marginaux. Les participants à notre étude ont démontré une certaine satisfaction par rapport au fait de contracter une tâche d'enseignement à temps partiel. En effet, deux de nos participants occupaient une tâche d'enseignement sous la barre des 100 %. Ils ont manifesté une certaine satisfaction face à cela, sentiment attribuable au fait que leur emploi du temps était moins chargé que s'ils avaient occupé une tâche à temps complet. Ils pouvaient donc prendre davantage de temps pour s'approprier les

différentes responsabilités qui leur étaient confiées. Cette situation demeure tout de même surprenante, bien qu'elle apparaisse comme une certaine particularité de cette génération, par rapport à la relation travail-vie personnelle.

Nos résultats apportent également une piste de réflexion du côté des communications avec la commission scolaire. Un de nos participants a particulièrement démontré une insatisfaction à propos de la disponibilité de l'information au regard des listes de priorité et des perspectives d'emploi pour les années subséquentes. Il serait souhaitable que l'insertion soit examinée autrement que sur le plan de l'enseignement à proprement parler. Accueillir un nouvel enseignant, ce n'est pas seulement dans l'école, mais aussi dans la commission scolaire. La commission scolaire devrait peut-être investir un peu de temps de formation pour tous ses nouveaux enseignants afin de mieux les orienter par rapport à ses règles et ses procédures administratives et aux moyens d'obtenir de l'information de qualité rapidement.

Notre étude a aussi soulevé des éléments intéressants du côté des attentes de succès. Par exemple, au point de vue de la perception de contrôle et du sentiment de compétence, les participants nous ont révélé se sentir plus ou moins compétents face aux choix qu'ils devaient faire par rapport à la planification des moyens d'action (sports ou activités) à enseigner, au niveau scolaire de leurs élèves ou aux commandes reçues en suppléance. Ils déploraient aussi leur manque de compétence par rapport à la gestion des difficultés d'apprentissage et d'adaptation de certains de leurs élèves. Ces deux aspects semblaient influencer leur niveau de motivation, de par leur perception de contrôle (le sentiment d'incompétence amène un sentiment de perte ou de manque de contrôle par rapport aux orientations pédagogiques).

Du plus, du côté des buts d'accomplissement, les résultats de notre étude nous font découvrir des éléments très intéressants en lien avec les buts de performance, cette fois-ci associés de façon très pointue au type de personne que sont les enseignants en EPS, et particulièrement les débutants. Ils semblent généralement enclins à s'impliquer et réaliser des projets et disponibles pour y arriver, une façon pour eux de faire leurs preuves auprès des

directions et de leurs collègues, en s'imposant toutefois un certain niveau de pression pour la réussite de ces projets.

L'engagement des enseignants représente aussi une part intéressante de nos résultats. Les manifestations liées à l'engagement se rapportent surtout aux liens créés avec les collègues et à la réalisation de projets « hors classe ». Il semble que, lorsque ces deux aspects de l'engagement sont vécus de manière positive, le niveau d'engagement des débutants augmente par rapport à leur vie professionnelle. Ces engagements, de nature positive ou plus négative, auraient donc un impact sur la dynamique motivationnelle des débutants.

Enfin, si cette étude a pu répondre aux différents objectifs spécifiques et à la question de recherche qu'elle avait soulevée, il n'en reste pas moins qu'elle ouvre de nouvelles perspectives, que ce soit sur le sujet des recommandations à divers milieux qui sont concernés ou de recherches futures à envisager.

D'abord, sur le plan de la recherche, nous identifions plusieurs pistes prometteuses. Il serait intéressant d'étudier la dynamique motivationnelle chez un échantillon plus important d'enseignants débutants en EPS au primaire et dans des milieux différents, c'est-à-dire de ne pas se limiter à une seule commission scolaire, étant donné les disparités d'offres d'emploi et de conditions d'embauche. L'échantillon pourrait aussi être constitué d'enseignants et d'enseignantes, ce qui permettrait d'observer si certaines différences s'opèrent chez les enseignants et les enseignantes dans leur façon de vivre l'insertion professionnelle et dans leur dynamique motivationnelle.

Nous avons pensé qu'une étude semblable à la nôtre, mais amplifiée sur le plan méthodologique, où l'échantillon s'étendrait au niveau secondaire ou à d'autres spécialités (enseignement de l'anglais langue seconde ou enseignement de la musique), pourrait permettre d'établir un meilleur portrait de la situation de l'insertion professionnelle et de mettre de l'avant certaines différences, du point de vue des enseignants spécialistes.

Enfin, voici des avenues de recherches qui seraient possiblement intéressantes. En premier lieu, nos voisins américains ont commencé à s'y intéresser, mais il serait pertinent pour nos milieux de considérer plus attentivement les répercussions des difficultés engendrées par l'insertion professionnelle sur les organisations scolaires, les équipes-écoles et les élèves. Une prochaine étude pourrait tenter d'en mesurer les impacts. En deuxième lieu, une étude pourrait aussi aller plus loin dans l'examen de la place qu'occupent les déterminants internes contre les déterminants externes, en prenant des mesures pour observer si la fluctuation positive de la motivation est surtout liée à l'un ou à l'autre des types de facteurs. Il serait aussi approprié de demander aux participants de hiérarchiser les facteurs qui ressortent des situations qu'ils vivent en situation d'insertion professionnelle. Un regard du côté du contrôle offrirait une certaine perspective afin de voir si les novices ont l'impression d'en avoir plus ou moins dans la définition de leur tâche.

En ce qui a trait aux recommandations liées aux résultats de notre étude, nous démarrons avec celles que nous adressons aux milieux scolaires. Nous désirons que les résultats de cette étude soient présentés aux dirigeants et aux représentants locaux des syndicats de la commission scolaire où l'étude a été réalisée, donc à tous ceux qui pourraient être des acteurs, de près ou de loin, dans l'insertion professionnelle. Ce partage de résultats, dans le respect de la confidentialité des données, leur offrirait la possibilité d'avoir une meilleure idée de l'état de la situation et des enjeux liés à la qualité de l'insertion professionnelle. Cette présentation permettrait de mesurer l'importance de développer un programme d'insertion professionnelle structuré, comprenant diverses stratégies d'intégration du personnel enseignant débutant, et adapté aux corps enseignants (titulaires et spécialistes). Ce programme devrait être construit par des gens ayant des préoccupations au point de vue de l'accompagnement, de la définition des tâches (genre et nombre de groupes confiés au débutant), de la formation continue et ayant préalablement mis en évidence des besoins ou des problèmes chez les enseignants novices ou au sein des équipes-écoles qui les reçoivent.

Nos recommandations se poursuivent sur le plan de la formation initiale. Nous souhaitons proposer aux différents départements et facultés universitaires qui dispensent une formation en enseignement en EPS une présentation de nos résultats afin de leur exposer une certaine perspective de la situation. Cette présentation de nos résultats nous permettrait de recommander des pistes de solutions à intégrer en cours de formation, et plus particulièrement dans le cadre de la dernière année de formation.

Nous pensons d'abord utile de recommander que les responsables de programmes se penchent à nouveau sur l'aspect de la gestion des difficultés d'apprentissage et d'adaptation avec lesquelles les enseignants débutants ont à travailler et pour lesquelles ils semblent se sentir inefficaces ou se considèrent en manque de moyens. Nous pourrions aussi demander aux responsables de réfléchir à la place et à la façon dont ils enseignent les différentes didactiques et le PFEQ à leurs étudiants. Cette part de la formation initiale est-elle adéquatement dispensée ou demanderait-elle à être ajustée en fonction des difficultés que semblent affronter les enseignants à leur entrée sur le marché du travail?

Finalement, une recommandation que nous souhaitons adresser au milieu universitaire ainsi qu'aux milieux scolaires est de voir à une transition plus efficace entre la formation initiale et le marché du travail. Un travail commun serait de mise pour permettre aux débutants de s'intégrer au marché du travail avec des fondements plus solides et un accueil mieux ciblé. Sur la base de nos résultats, nous croyons qu'une attention particulière doit être portée aux habiletés de gestion de classe, pour ne nommer qu'un seul aspect.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abd Razak, N., Darmawan, I.G.N. et Keeves, J.P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185-205.
- Allen, N.J., et Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 62, 1-18.
- Amamou, S. (2014). *La perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'activité physique. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Barnabé, C. (1991). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 113-128.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. I : Prentice Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Be : De Boeck.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs? Rapport de recherche mené auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (p.105-124). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Blankenship, T.B. et Coleman, M. (2009). An examination of « wash-out » and work-place conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 66(2), 97-111.
- Boivin, M. et Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Anjou : Les éditions CEC.

- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 43-55). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Carpentier, G. et Leroux, M. (2014). Difficultés d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale en contexte d'insertion professionnelle. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 137-154). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.
- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Le modèle de l'engagement scolaire. In J. Archambault et R. Chouinard (2009) (dir.), *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.) (p. 173). Montréal : Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1996).
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant - COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: gouvernement du Québec.
- Connell, J.P. (1990). Context, self, and action : A motivational analysis of self-esteem processes across the life-span. In D. Cicchetti (dir.), *The self in transition : Infancy to childhood*. Chicago, Il : University of Chicago Press.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante : un avis au ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Coquery, J. M. (1991). Motivation. In H. Bloch, R. Chemana, A. Gallo (dir.), et al., *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 480-482), Paris : Larousse.
- Croteau, P. et Spallanzani, C. (1994). *L'insertion professionnelle en Estrie*. Rapport de recherche. Direction générale de l'Estrie. Sherbrooke : Ministère de l'Éducation.

- Deci L., E. et M. Ryan, (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY : Plenum Publishing Corporation.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991) Motivation in education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In J.-M. De Ketele et A. Jorro (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-12). Bruxelles : De Boeck.
- Désilets, M.-C. (2011). L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 3-18). Anjou : Les éditions CEC.
- Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'Histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 50-52.
- Dubé, L., Kairouz, S. et Jodoin, M. (1997). L'engagement : un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Duchesne, C et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignants du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Durand, C. et Blais, A. (2009). La mesure. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 227-250). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fédération autonome de l'enseignement (2017). Connaître ses droits, les défendre et les protéger. http://www.lafae.qc.ca/relation_travail/precarite/ Consulté le 10 août 2017.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FAE) (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent où la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2008). Insertion professionnelle. *Bilan final*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fse.qc.net/profession-enseignante/insertion-professionnelle/index.html> Consulté le 14 août 2017.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gaudreau, N., Frenette, E., et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 382, 31–60.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Guay, F., Roy, A., Renaud-Dubé, A., et Litalien, D. (2011). Une perspective sociale-cognitive de la motivation : les buts et la motivation intrinsèque et extrinsèque. In J. Descôteaux et A. Brault-Labbé (dir.), *Motivation et Émotion* (p. 79-109). Anjou, QC : Éditions CEC.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111(avril-mai), 12-17.
- Gervais, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et Profession*, 10(2), 13.
- Gervais, C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et Profession*, 10(2), 26-33.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 105-118). Anjou : Les éditions CEC.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec : vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Grenier, J., Beaudoin, C., Leroux, M., Rivard, M-C. et Turcotte, S. (2014). Perceptions des facteurs de risque et de protection liés à l'insertion professionnelle chez des enseignants débutants en éducation physique et à la santé. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 93-113). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hand, K.E. (2007). *An Examination of the Induction Experiences of Beginning Physical Education Teachers Regarding Their Self-perceptions of Teaching Efficacy and the Role and Effectiveness of Their Mentor*. DeKalb : Northern Illinois University.
- Hébrard, P. (2004). Discussion et socialisation professionnelle. In M. Tozzi, et R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches* (p.167-192). Paris : L'Harmattan.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R.M. (2002). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools*. 2001-R-01-1. Washington, DC : Université de Washington.
- Johnson, S.M., Berg, J.H et Donaldson, M.L. (2005). Who stays in teaching and why : a review of the literature on teacher retention. Boston : Harvard Graduate School of Education.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 162-183). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.

- Karsenti, T et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire, *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. 2012-RP-147333. Montréal : Université de Montréal.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une étude menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Lacourse, F. et Martineau, S. (2011). Introduction. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. IX-XI). Anjou : Les éditions CEC.
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 121-138). Anjou : Les éditions CEC.
- Lacourse F. et Oubenaïssa-Giardina (2009). L'ePortfolio de compétences professionnelles : de la reprise réflexive à l'évaluation. In A. Jorro (dir.), *Perspectives de recherches en évaluation* (p. 5-70). Toulouse-Le-Mirail : Presses Universitaires du Mirail.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique, *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Legis Québec (2017). *Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec. < http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3?langCont=fr#ga:l_iii-gb:l_v-h1 > Consulté le 4 février 2017.
- Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : Vers une exploration du processus de résilience d'enseignants du préscolaire et du primaire. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 115-136). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Litalien, D., Roy, A., Renaud-Dubé, A. et Guay, F. (2011). Perspective sociale-cognitive : représentation de soi, valeurs et attributions. In J. Descôteaux et A. Brault-Labbé (dir.), *Motivation et émotion* (p. 79-109). Anjou : Les éditions CEC.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, septembre-octobre, 41-44.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S. (2006). *La question de la résilience chez les nouveaux enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article73 > Consulté le 8 mai 2017.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.
- Martineau, S., Gauthier, C., et Desbiens, J.-F. (2000). Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement. In C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer* (p. 299-332). Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Martineau, S., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2014). Constats et perspectives pour soutenir le développement et la persévérance professionnels en enseignement. In L. Portelance, S. Martineau, et J. Mukamurera (dir.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 232-233). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*, Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement - LADIPE. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf Consulté le 9 août 2016.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Anjou : Les éditions CEC.
- Meek, G. A. et Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 497-505.
- Mercure, D. (2007). Postface. Les jeunes et le travail : un fait social total. In S. Bourdon et M. Vultur (dir.). *Les jeunes et le travail* (p. 283-303). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'éducation (1993). *Les modes d'accès à l'enseignement : la titularisation et l'insertion professionnelle – Orientations*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, E.M. (1996). *Psychologie au travail*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier, In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336), Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Mukamurera, J. (à paraître en 2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. In Mukamurera, J., Desbiens, J-F. et Perez-Roux, T. *Le développement professionnel dans les professions adressées à autrui : regard sur les pratiques et l'articulation milieux de formation–milieux de pratique* (s.p.). Montréal : Éditions JFD.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Uwamariya, A. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 311, 133–155.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-61). Anjou : Les éditions CEC.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (2006). Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0.html> Consulté le 2 août 2012.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires, *Éducation et Francophonie*, XXVII(1), 64-79.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi : une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante; démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-61). Anjou : Les éditions CEC.

- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question*. Montréal : éditions nouvelles.
- Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne : une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novice. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 229-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 128(septembre-octobre), 21-22.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion - LADIPE. Document téléaccessible à l'adresse :
< http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf> Consulté le 3 juillet 2012.
- Ndoreraho, J.-P. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Organisation de coopération et de développement économique - OCDE (2002). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique - OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer; former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf>. Consulté le 2 août 2017.
- Ouellet, A. (2007), Aider les jeunes : valoriser le savoir enseignant. *Nouvelles CSQ*, printemps, 20-21.
- Ouellet, M.-C. et Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement, *Vie pédagogique*, 152, 170-182.

- Ouellette, R. (2001), *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*, Communication dans le cadre du colloque du Programme pan-canadien de recherche en éducation), Québec, mai 2001.
- Piot, T. (2012). Professionnalisation des professeurs d'école novices, *Recherches & éducations*, 7, 85-97. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rechercheseducations.revues.org/1395>> Consulté le 25 février 2017.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants : une responsabilité individuelle et collective. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 268-276). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Provencher, A. (2008). Le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants en contexte de relation avec un mentor. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 247-266). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure...or success, *Educational Leadership*, 60(8), 62-64.
- Riel, R. (1999) L'art d'être jeune prof. *Vie pédagogique*, 111(avril-mai), 10-12.
- Robinson, D., Simourd, L., Porporino, F. (1992). *Staff Commitment in the Correctional Service of Canada*. Ottawa: Research and Statistic Branch, Correctional Service of Canada.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme source de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, XLIII(2), 219-240.
- Savoie-Zajc, L. (2012) Éthique en recherche qualitative. In A. Muchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-78). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-147). Saint-Laurent : Les éditions du renouveau pédagogique.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la cueillette des données* (p. 337 à 360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ?* Recherche qualitative, hors-série (5), 99-111. Document téléaccessible à l'adresse www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html. Consulté le 14 août 2017.
- Sénéchal, C. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants débutants au Québec. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16(3), 235-254.
- Sénéchal, C., Boudrias, J-S., Brunet, L., Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(4), 311-320.
- Schaefer, L.M. (2010). *A Narrative Inquiry into the Experiences of Two Beginning P.E. Teacher's shifting Stories to Live*, Mémoire de maîtrise, Université of Alberta, Edmonton. Document téléaccessible à l'adresse <https://era.library.ualberta.ca/files/8p58pd074/Schaefer_Lee_Fall%202010.pdf> Consulté le 12 février 2017.
- Shoval, E., Erlich, I. et Fejgin, N. (2010) Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Smyth, D.M. (1995). First-year physical education teachers' perceptions of their workplace. *Journal of teaching in physical education*, 14(2), 198-214.
- Spallanzani, C., Desbiens, J.-F., Beaudoin, S. (2012). Des perceptions d'éducateurs physiques quant à leur processus d'insertion socioprofessionnelle. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (p. 233-252). Louvain-la-neuve : Presses universitaires de Louvain.
- St-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie Pédagogique*, 88, 43-45.
- Stroot, S.A., Ko, B. (2006). Induction of beginning physical educators into school setting. In D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (dir.), *The Handbook of Physical Education* (p. 425-448) London : SAGE Publications Ltd.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Université de Sherbrooke (2010), *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Conseil d'administration. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf> Consulté le 14 août 2017.
- Vallerand, A-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Fiches de lecture, Université du Québec à Trois-Rivières. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/VallerandMartineau2006Rececrits2.pdf> Consulté le 2 mai 2012
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal : Chenelière.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Wheeler, A. E. (1993). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 57-69). Montréal : Logiques.
- Wideen, M. (1993). Devenir enseignant, qu'est-ce que ça veut dire? In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 25-38). Montréal : Logiques.

ANNEXE A – QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

1. Quel âge avez-vous? : _____

2. Vous êtes?

☐ Un homme

☐ Une femme

3. Diplômes obtenus et en cours :

	Obtenu	En cours	
Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Études de 2 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Études de 3 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____

4. Indiquez ici, l'année de votre dernière diplomation : _____

5. Quel est le pourcentage de tâche qui vous a été attribuée pour l'année scolaire en cours :

6. Quelle est votre situation d'emploi pour l'année scolaire en cours :

☐ Suppléance occasionnelle

☐ À la leçon

☐ Sous contrat

☐ En voie de permanence

☐ Permanent

7. Si vous avez répondu « sous contrat » à la question précédente, êtes-vous sur une liste de priorité pour l'année en cours?

☐ Oui

☐ Non

8. Dans quel(s) type(s) de classe enseignez-vous ou intervenez-vous (cochez la ou les cases correspondantes)?

- ☐ Classe ordinaire
 ☐ Classe d'accueil
☐ Classe d'élèves en difficulté (adaptation scolaire)
 ☐ Programme d'excellence

9. À quel (s) niveau (x) enseignez-vous ou intervenez-vous (cochez la ou les cases correspondantes)?

- ☐ Maternelle 4 ans
 ☐ Maternelle 5 ans
 ☐ 1^{re} année
 ☐ 2^e année
 ☐ 3^e année
☐ 4^e année
 ☐ 5^e année
 ☐ 6^e année
 ☐ Classe à niveaux multiples*

* Si la classe intègre différents niveaux, veuillez identifier lesquels : _____

10. Combien d'années d'expérience détenez-vous en enseignement? _____

11. Combien d'années d'expérience détenez-vous en enseignement en ÉPS au primaire? _____

12. Nombre d'écoles où vous avez été affecté depuis le début de votre carrière en enseignement en ÉPS au primaire : _____

13. Nombre d'écoles où vous êtes affecté pour l'année scolaire en cours : _____

14. Indiquez le pourcentage de tâche qui vous a été attribué à chaque année depuis votre entrée sur le marché du travail en enseignement (n'inscrivez PAS l'année en cours) :

Année 1 : _____

Année 3 : _____

Année 2 : _____

- 15.** Pour chacune des écoles où vous êtes affecté cette année, indiquez depuis combien d'années vous y êtes affecté :

École 1 : _____

École 2 : _____

École 3 : _____

École 4 : _____

ANNEXE B – LES GUIDES D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN #1

Mise en contexte

1. Déroulement de l'entretien
 - Durée de 90 minutes
 - Je poserai des questions ouvertes
 - À tout moment, si tu vis un inconfort avec les questions, tu peux me demander d'arrêter
2. Intentions derrière les rencontres
 - Nous souhaitons avoir la description la plus précise possible, de ce qui est vécu par les participants
 - Nous désirons recenser les événements, afin de pouvoir ressortir ceux qui sont récurrents entre les participants.
3. Rappel :
 - Confidentialité du travail
 - Je ne donnerai aucune piste de solutions durant le processus, par contre, une fois l'étude terminée, je serai disponible pour aider en cas de besoin;
4. Dernière vérification pour des questions, des appréhensions ou des inconforts face à la démarche de la part du participant.

Retour sur le questionnaire sociodémographique

1. Suite à la lecture de vos réponses au questionnaire sociodémographique, me permettez-vous d'en préciser certains éléments?
 - a. Si le participant a plus d'une formation à son actif, demander des détails (voir explication de son choix d'aller vers l'enseignement en EPS)
 - b. Si le participant a d'autres expériences d'enseignement, lui demander des précisions

Entrée dans la profession enseignante

2. Décrivez-moi les aspects qui vous ont motivé à choisir de faire carrière dans l'enseignement.
 - a. Hormis les facteurs qui vous ont motivé à faire ce choix de carrière, depuis le début de votre pratique autonome :
 - i. Quels autres facteurs s'avèrent toujours aussi motivants, stimulants pour vous?
 - ii. Qu'est-ce qui fait que vous persistez dans cette voie professionnelle?
 - iii. Qu'est-ce qui vous donne le goût d'enseigner à tous les jours?
 - iv. Qu'est-ce qui est le plus marquant pour vous?

3. Dans le même ordre d'idées, au moment de choisir votre voie professionnelle :
 - a. Y avait-il des aspects que vous redoutiez ou qui risquaient d'affecter ce choix de carrière?
 - b. Parlez-moi des aspects quotidiens qui influencent votre enseignement?

4. Décrivez-moi comment s'est déroulée votre entrée dans l'enseignement depuis votre tout premier jour de travail dans cette commission scolaire (contexte).
 - a. Expliquez le type d'accueil et d'accompagnement que vous avez reçu dans la ou les écoles où vous avez travaillé (soutien, outils, interventions, documentation, formation, aide des collègues, de la direction, des membres du personnel, etc.) (voir les premiers jours de travail – travail sans élève)?
 - i. Décrivez votre degré de satisfaction face à cet ou ces accueils.
Décrivez comment ils vous ont permis de vivre votre insertion positivement ou au contraire négativement.
 - b. Dépeignez-moi votre période d'insertion professionnelle, soit de l'entrée en fonction jusqu'à maintenant (réalité vécue, solutions face aux difficultés rencontrées, expériences personnelles qui vous ont aidé) (voir les périodes de travail « normal », une fois que l'enseignement est commencé)?

- c. Si on pense plus spécifiquement à cette année que peut-on en dire?
5. Comment expliqueriez-vous la préparation que vous avez eue face à la réalité (obtention d'un emploi, tâches « administratives », tâches pédagogiques, relation avec les collègues, relation avec les élèves) de votre travail?
- a. Préparation par la formation universitaire?
 - b. Préparation par des expériences autres?

Motivation au travail

6. Expliquez-moi pourquoi vous aimez enseigner (voir condition de travail, motivation extrinsèque, motivation intrinsèque).
- a. Quels sont les éléments que vous aimez du travail et de la tâche des enseignants (sources de satisfaction dans votre travail)? Expliquez.
 - i. Comment ces éléments influencent-ils positivement votre motivation, comment contribuent-ils à alimenter votre plaisir d'enseigner?
 - b. Quels sont les éléments que vous aimez moins du travail et de la tâche des enseignants (sources d'insatisfactions dans votre travail)? Expliquez.
 - i. Comment ces éléments influencent-ils négativement votre motivation, comment limitent-ils votre plaisir à enseigner?
7. D'après-vous, comment reconnaît-on un enseignant motivé?
- a. Croyez-vous être un enseignant motivé? À quoi le reconnaissez-vous?
 - b. Croyez-vous être engagé dans votre travail? À quoi le reconnaissez-vous?
 - c. Comment vous motivez-vous à vous engager dans votre travail?
8. D'après-vous, comment reconnaît-on un enseignant démotivé?
- a. Qu'est-ce qui pourrait faire en sorte que vous deveniez démotivé?
 - ii. Qu'une lassitude s'installe

- iii. Que le goût de poursuivre dans cette carrière soit remis en question
- b. Qu'est-ce qui pourrait arriver de suffisamment important pour que votre engagement dans votre métier soit affecté? Croyez-vous être désengagé dans votre travail? À quoi le reconnaissez-vous?
- c. Comment faites-vous pour persister malgré cela?

Conclusion

Nous terminerons notre première rencontre dans quelques minutes, y aurait-il d'autres éléments sur lesquels nous venons de discuter que vous aimeriez approfondir ou préciser?

Afin de préparer notre prochain entretien, je souhaiterais que vous débutiez la tenue d'un journal personnel. Voici les consignes en lien avec la tenue de ce journal personnel :

- Pour les trois prochaines semaines, je vous invite à noter dans votre journal personnel des mots clés concernant des situations professionnelles qui vous ont particulièrement marquées, de façon positive ou négative;
- En lien avec ces situations, je souhaiterais que vous notiez aussi comment cette situation s'est déclarée positive ou négative et comment s'est déroulée la recherche de solutions;
- Toujours sous forme de mots clés, il serait intéressant que vous notiez quelles sont les leçons que vous tirez de ces situations;
- Enfin, toujours dans le but d'alimenter notre prochain entretien, il serait pertinent que vous vous positionniez face à votre motivation au travail, comment a-t-il fluctué entre nos entretiens.

GUIDE D'ENTRETIEN #2

1. Veuillez décrire votre appréciation de notre dernière rencontre et si, celle-ci, a eu une influence sur votre perception de votre travail.
2. À l'aide des notes de votre journal personnel, veuillez me décrire des situations professionnelles que vous avez vécues :
 - a. Positivement;
 - b. Négativement.
3. De quelle façon les situations positives le sont-elles devenues?
4. Comment avez-vous recherché des solutions pour les situations négatives?
5. Quelles leçons tirez-vous de ces différentes situations?
6. Décrivez les éléments de votre travail qui vous semblent importants qui ont :
 - a. Persisté depuis notre dernier entretien;
 - b. Fluctué depuis notre dernier entretien.

Afin de préparer notre prochain entretien, je souhaiterais que vous poursuiviez la tenue de votre journal personnel. Je vous réitère les consignes, qui sont les mêmes que celles nommées lors du dernier entretien :

- Pour les trois prochaines semaines, je vous invite à noter dans votre journal personnel des mots clés concernant des situations professionnelles qui vous ont particulièrement marquées, de façon positive ou négative;
- En lien avec ces situations, je souhaiterais que vous notiez aussi comment cette situation s'est déclarée positive ou négative et comment s'est déroulée la recherche de solutions;

- Toujours sous forme de mots clés, il serait intéressant que vous notiez quelles sont les leçons que vous tirez de ces situations;
- Enfin, toujours dans le but d'alimenter notre prochain entretien, il serait pertinent que vous vous positionniez face à votre motivation au travail, comment a-t-il fluctué entre nos entretiens.

GUIDE D'ENTRETIEN #3

1. Veuillez décrire votre appréciation de notre dernière rencontre et si, celle-ci, a eu une influence sur votre perception de votre travail.
2. À l'aide des notes de votre journal personnel, veuillez me décrire des situations professionnelles que vous avez vécues :
 - a. Positivement;
 - b. Négativement.
3. De quelle façon les situations positives le sont-elles devenues?
4. Comment avez-vous recherché des solutions pour les situations négatives?
5. Quelles leçons tirez-vous de ces différentes situations?
6. Décrivez les éléments de votre travail qui vous semblent importants qui ont :
 - a. Persisté depuis notre dernier entretien
 - b. Fluctué depuis notre dernier entretien

Conclusion

Nous terminerons notre première rencontre dans quelques minutes, y aurait-il d'autres éléments sur lesquels nous venons de discuter que vous aimeriez approfondir ou préciser?

Afin de préparer notre prochain entretien, je souhaiterais que vous débutiez la tenue d'un journal personnel.

Veuillez vous référer au carnet qui contient les consignes à respecter pour la réalisation du journal personnel.

GUIDE D'ENTRETIEN #4

1. Comment se sont déroulées vos semaines de travail depuis notre dernière entrevue?
 - a. Retour sur les éléments positifs et négatifs abordés à la dernière entrevue. Les problèmes sont-ils résolus? De quelle façon? Avec quels effets?
 - b. S'ils perdurent, comment cela se manifeste-t-il? Pourquoi ça perdure? Ça prendrait quoi pour qu'il en soit autrement?
2. À l'aide des notes de votre journal personnel, faites le bilan des situations professionnelles que vous avez vécues.
 - a. Comment ces situations sont-elles stables ou instables pour vous? Est-ce qu'elles se répètent ou elles se sont déroulées une seule fois?
 - b. Comment pourraient-elles être contrôlées ou non-contrôlées?
 - c. En quoi elles sont positives?
 - d. En quoi elles sont négatives?
 - i. Selon quelles conditions elles pourraient devenir positives?
 - ii. Qu'est-ce qui empêche qu'elles soient positives?
 - e. Sentez-vous que vous avez les compétences pour y faire face?
 - f. Quelles importances (intérêt, porté) ont ces aspects de votre travail pour vous?
3. Globalement, de quelle façon les situations positives le sont-elles devenues?
4. De façon générale, comment avez-vous recherché des solutions pour les situations négatives?
5. Quels sont les principes de bases que vous pouvez identifier par rapport à la façon dont vous abordez les différentes situations que vous vivez au quotidien dans votre travail?

6. Sous forme de bilan, décrivez les éléments de votre travail qui vous semblent importants qui ont :
 - a. Persisté pendant toute la durée de notre étude;
 - b. Fluctué pendant toute la durée de notre étude.

Motivation au travail

7. Expliquez si les raisons pour lesquelles vous aimiez votre travail au début de notre étude ont changé? (voir condition de travail, motivation extrinsèque, motivation intrinsèque)
 - a. Les éléments que vous aimiez de votre travail et de votre tâche d'enseignant sont-ils les mêmes? (sources de satisfaction dans votre travail)? Expliquez.
 - iv. Si le sujet nomme de nouveaux éléments, demander si ces éléments influencent sa motivation et comment ils l'influencent.
 - b. Les éléments que vous aimez moins de votre travail et de la tâche d'enseignants ont-ils changé depuis le début de notre étude? Expliquez.
 - i. Si le sujet nomme de nouveaux éléments, demander si ces éléments influencent sa motivation.
8. Vos perceptions quant à l'identification d'un enseignant motivé ont-elles changé?
 - a. Croyez-vous toujours ou maintenant être un enseignant motivé? À quoi le reconnaissez-vous?
 - b. Croyez-vous toujours ou maintenant être engagé dans votre travail? À quoi le reconnaissez-vous?
 - c. Les façons de vous motiver à vous engager dans votre travail, ont-elles changé depuis le début de notre étude? Expliquez.

9. Vos perceptions quant à l'identification d'un enseignant démotivé ont-elles changé?
- a. Croyez-vous toujours ou maintenant être un enseignant démotivé? À quoi le reconnaissez-vous?
 - b. Croyez-vous toujours ou maintenant être désengagé dans votre travail? À quoi le reconnaissez-vous?
 - c. Les façons de persister ont-elles changé?

L'expérience et le futur

10. Dans le futur, parlez-moi des éléments qui vous permettraient de développer et maintenir votre motivation au travail?
11. Le décrochage professionnel a-t-il déjà été une avenue que vous avez envisagée? Pourquoi?
- a. L'est-il toujours? Expliquez.
12. De quelle façon les enseignants débutants sont-ils motivés à poursuivre dans la profession?
13. De quelle façon les enseignants débutants sont-ils motivés à décrocher de la profession?
14. De quelles façons croyez-vous que les années à venir se dérouleront dans votre travail?
- a. Quels sont les impacts que cela pourrait-il avoir sur votre motivation à plus long terme?

ANNEXE C – CONSIGNES DU JOURNAL PERSONNEL

Suite à l'entretien #1 :

Afin de préparer notre prochain entretien, je souhaiterais que vous débutiez la tenue d'un journal personnel. Voici les consignes à suivre en lien avec la tenue de ce journal personnel :

- Pour les trois prochaines semaines, le journal de bord devrait idéalement être compléter à tous les jours ou au moins trois fois par semaine, je vous invite à y noter des mots clés caractérisant des situations professionnelles qui vous ont particulièrement marquées, que ce soit de façon positive ou négative;
- En lien avec ces situations, je souhaiterais que vous notiez aussi comment cette situation positive ou négative s'est déroulée et comment elle s'est conclue;
- Toujours sous forme de mots clés, il serait intéressant que vous notiez quelles sont les leçons que vous tirez de ces situations;
- Aussi, toujours dans le but d'alimenter notre prochain entretien, il serait pertinent que vous vous positionniez face à votre motivation au travail. Comment a-t-elle fluctué entre nos entretiens?;
- Finalement, j'aimerais que vous utilisiez une échelle quotidienne de la motivation face au travail (1 à 10). Cette échelle a pour objectif de situer votre degré de motivation au début et à la fin de chaque journée. Afin que votre chiffre soit clairement qualifiable, identifiez en une phrase les facteurs positif ou négatif agissant sur votre perception de motivation (ex. : le comportement des élèves). Veuillez inscrire votre cote de motivation dans le haut de la page de votre journal avant de débiter la journée et dans le bas de la page de votre journal en fin de journée.

Suite à l'entretien #2

Afin de préparer notre prochain entretien, je souhaiterais que vous poursuiviez la tenue de votre journal personnel. Je vous réitère les consignes, qui sont les mêmes que celles nommées lors du dernier entretien :

- Pour les trois prochaines semaines, le journal de bord devrait idéalement être compléter à tous les jours ou au moins trois fois par semaine, je vous invite à y noter des mots clés caractérisant des situations professionnelles qui vous ont particulièrement marquées, que ce soit de façon positive ou négative;
- En lien avec ces situations, je souhaiterais que vous notiez aussi comment cette situation s'est déclarée positive ou négative et comment s'est déroulée la recherche de solutions;
- Toujours sous forme de mots clés, il serait intéressant que vous notiez quelles sont les leçons que vous tirez de ces situations;
- Enfin, toujours dans le but d'alimenter notre prochain entretien, il serait pertinent que vous vous positionniez face à votre motivation au travail, comment a-t-il fluctué entre nos entretiens;
- N'oubliez pas d'inscrire votre cote de motivation quotidienne en débutant et en terminant la journée.

Suite l'entretien #3

Afin de préparer notre prochain entretien, je souhaiterais que vous poursuiviez la tenue de votre journal personnel. Je vous réitère les consignes, qui sont les mêmes que celles nommées lors du dernier entretien :

- Pour les trois (3) prochaines semaines, le journal de bord devrait idéalement être compléter à tous les jours ou au moins trois fois par semaine, je vous invite à y noter des mots clés caractérisant des situations professionnelles qui vous ont particulièrement marquées, que ce soit de façon positive ou négative;
- En lien avec ces situations, je souhaiterais que vous notiez aussi comment cette situation s'est déclarée positive ou négative et comment s'est déroulée la recherche de solutions;

- Toujours sous forme de mots clés, il serait intéressant que vous notiez quelles sont les leçons que vous tirez de ces situations;
- Enfin, toujours dans le but d'alimenter notre prochain entretien, il serait pertinent que vous vous positionniez face à votre motivation au travail, comment a-t-il fluctué entre nos entretiens;
- N'oubliez pas d'inscrire votre cote de motivation quotidienne en débutant et en terminant la journée.

**ANNEXE D –
LIGNE DU TEMPS**

	Juin- juillet 2013	Août -sept. 2013	Oct. 2013	Nov. 2013	Déc. 2013	Janv. 2014	Fév. 2014	Mars 2014
Contact avec la CS	X							
Validation du guide d’entrevue		X						
Dépôt au comité éthique		X						
Contact avec les participants potentiel			X	X				
Contact par téléphone				X				
Consentement et questionnaire				X				
Entrevue 1					X			
Entrevue 2						X		
Entrevue 3							X	
Entrevue 4								X
Journal personnel					X	X	X	

ANNEXE E – GUIDE DES DÉFINITIONS

Les déterminants externes

Déterminants externes
La catégorie Déterminants externes correspond aux facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle et l'engagement de l'enseignant en considérant des aspects qui relèvent de son environnement personnel et professionnel tant sur le plan des conditions d'exercice, des caractéristiques de la tâche telle que définie par l'employeur que sur le plan des acteurs qui y évoluent ou des ressources qui peuvent y contribuer.

Influence des acteurs				
La notion Influence des acteurs correspond à l'effet que pourrait avoir, sur la motivation, les différentes personnes gravitant autour de l'enseignant, à l'intérieur ou à l'extérieur de son milieu de travail. Ces acteurs, représentent pour certains, des personnes avec lesquelles l'enseignant est associé sur le plan de ses responsabilités ou de ses tâches professionnelles et pour d'autres, ce sont des personnes dans l'entourage rapproché de l'enseignant.				
Supérieurs hiérarchiques	Collègues	Élèves	Parents	Autres acteurs
Les Supérieurs hiérarchiques correspondent aux relations professionnelles établies, avec un ou des supérieurs immédiats de l'enseignant, ainsi qu'avec la direction des ressources humaines ou son ou ses adjoints.	Les Collègues sont des personnes faisant partie du corps enseignant, des professionnels non enseignants ou des personnels de soutien faisant partie de son milieu de travail ou de son organisation avec lesquelles l'enseignant établit des relations professionnelles susceptibles d'influencer sa motivation au travail.	Les Élèves sont les personnes sous sa responsabilité directe ou non auxquelles l'enseignant offre ses services éducatifs et avec lesquelles il crée une relation susceptible d'influencer sa motivation au travail.	Les Parents ou tuteurs légaux sont les personnes responsables des élèves avec lesquelles l'enseignant crée des relations visant à soutenir l'élève dans son cheminement scolaire. La nature de ces relations est perçue comme susceptible d'influencer sa motivation au travail.	Les Autres acteurs sont des personnes avec lesquelles l'enseignant établit des relations personnelles et parfois aussi professionnelles susceptibles d'influencer sa motivation au travail (famille des participant, amis du domaine d'enseignement, etc.).

Caractéristiques de la fonction enseignante	
La notion Caractéristiques de la fonction enseignante correspond aux différents aspects, conventionnées ou non, qui composent la tâche d'un enseignant et à ses conditions de travail.	
Tâche d'enseignement	Conditions d'enseignement
La notion Tâche d'enseignement correspond d'abord aux actions qu'adopte l'enseignant pour faire apprendre les élèves. Elle correspond aussi à la gestion (commande, entretien, rangement) du matériel didactique et spécifique à la discipline, aux surveillances, aux activités intramurales, aux rencontres de parents ainsi qu'aux rencontres collectives et d'équipe pédagogique qui sollicitent les compétences professionnelles de l'enseignant.	La notion Conditions d'enseignement correspond aux modalités mises en place par l'école, la commission scolaire ou le MEES pour assurer la dynamique de l'école, pour encadrer la pratique enseignante et le statut d'emploi de l'enseignant. Par exemple, nous retrouvons dans les conditions d'enseignement : co-enseignement, plateaux changeants, disponibilité du matériel, le travail avec plusieurs niveaux et la clientèle auprès de laquelle il travaille (des groupes d'élèves en programmes particuliers (sports, Programme d'Éducation internationale (PEI), arts, musique, langue, etc.), des groupes d'élèves en programme régulier, des élèves en adaptation scolaire et des groupes multi-niveaux (ex. : 1re- 2e année).

Antécédents à l'entrée en fonction	
La notion Antécédents à l'entrée en fonction correspond à la formation initiale et aux expériences de travail ou d'intervention précédant l'entrée en fonction comme enseignant.	
Formation universitaire	Expériences de travail
La notion Formation universitaire correspond à la perception qu'à l'enseignant des retombées de la formation universitaire suite à son entrée en fonction comme enseignant en EPS au primaire.	La notion Expériences de travail correspond à des références à des expériences dans son parcours d'emploi précédant son entrée en fonctions comme enseignant.

Les déterminants internes

Déterminants internes
La notion Déterminants internes correspond aux éléments qui influencent la dynamique motivationnelle et l'engagement de l'enseignant sous l'angle de dimensions qui lui sont propres, telles que la représentation qu'il se fait des tâches professionnelles qu'il doit accomplir, de ses attentes et de ses aspirations professionnelles, de sa capacité à les réaliser, du contrôle qu'il sent être en mesure d'exercer dessus.

Attentes de succès		Valeurs des tâches	
La notion Attentes de succès correspond à un point de vue de nature affective, comme le sentiment de compétence à réaliser son travail et la perception de contrôle qu'il estime avoir sur les décisions qu'il prend pour son travail. (Archambault et Chouinard, 2009).		La notion Valeurs des tâches correspond à l'importance que l'enseignant accorde aux tâches à accomplir et aux responsabilités afférentes à son travail (Archambault et Chouinard, 2009).	
Sentiment de compétence	Perception de contrôle	Intérêt	Utilité
La notion Sentiment de compétence correspond au jugement que l'enseignant porte sur sa capacité à réussir les tâches professionnelles qui lui sont confiées dans l'exercice de son travail d'enseignant en EPS (Viau, 2009).	La notion Perception de contrôle correspond au degré de contrôle que l'enseignant croit exercer sur les choix d'orientations pédagogiques, les tâches d'apprentissage ou les projets à développer dans le cadre de ses enseignements et obligations professionnelles (Viau, 2009).	La notion Intérêt correspond à l'attention et la soif de savoir portée par l'enseignant envers l'accomplissement de tâches ou projets professionnels (Archambault et Chouinard, 2009).	La notion Utilité correspond à la motivation engendrée par les conséquences de l'engagement ou du non-engagement de l'enseignant dans les tâches professionnelles (Archambault et Chouinard, 2009).

Buts d'accomplissement		
La notion Buts d'accomplissement correspond aux tendances motivationnelles d'approche qui poussent l'enseignant à faire la preuve de sa compétence en développant son habileté, en établissant sa supériorité sur ses pairs ou en se soustrayant à une situation face à laquelle il se sent inconfortable (Cury, 2004).		
Maîtrise	Buts de performance	Buts d'évitement
La notion Maîtrise correspond à l'appropriation ou à l'intention d'acquérir des habiletés, à la compréhension des tâches à exécuter et à l'amélioration du niveau de compétence (Archambault et Chouinard, 2009).	La notion Buts de performance correspond à l'importance accordée aux résultats obtenus dans un souci de protéger ou promouvoir l'image professionnelle que l'enseignant souhaite projeter au sein de sa communauté professionnelle (Archambault et Chouinard, 2009).	La notion Buts d'évitement correspond à une recherche de protection personnelle, de la part de l'enseignant, visant à réduire les conséquences négatives de l'échec sur son estime personnelle et à éviter de paraître inadéquat en tentant de se soustraire des situations litigieuses ou pouvant affecter sa notoriété au sein de sa communauté professionnelle (Archambault et Chouinard, 2009).

Les manifestations

Manifestations	
La notion Manifestations correspond aux comportements et aux cognitions des enseignants.	
Engagement	Performance
La notion Engagement correspond aux actions de l'enseignant pour aller de l'avant dans sa pratique professionnelle.	La notion Performance correspond à des éléments de succès ou de réussite influençant le niveau de motivation de l'enseignant.

